

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ
COORDENAÇÃO DO CURSO DE DIREITO – CAMPUS JOÃO PESSOA
COORDENAÇÃO DE MONOGRAFIA

GABRIELA PINTO BRITO DE FIGUEIREDO

**Direito à Educação Artística e Cultural no Brasil:
Legislação e Educação Alternativa**

JOÃO PESSOA
2019

GABRIELA PINTO BRITO DE FIGUEIREDO

**Direito à Educação Artística e Cultural no Brasil:
Legislação e Educação Alternativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Direito de João Pessoa do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial da obtenção do grau de Bacharel em Direito.

Orientadora: Dr.^a Alessandra Correia Lima Macedo Franca

**JOÃO PESSOA
2019**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F475d Figueiredo, Gabriela Pinto Brito de.

Direito à Educação Artística e Cultural no Brasil:
Legislação e Educação Alternativa / Gabriela Pinto
Brito de Figueiredo. - João Pessoa, 2019.
56 f. : il.

Orientação: Alessandra Correia Lima Macedo Franca.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCJ.

1. Educação. 2. Cultura. 3. Artes. 4. Pedagogias
Alternativas. 5. Direito Internacional. 6. Direito
Constitucional. 7. LDB. I. Correia Lima Macedo Franca,
Alessandra. II. Título.

UFPB/CCJ

GABRIELA PINTO BRITO DE FIGUEIREDO

**Direito à Educação Artística e Cultural no Brasil:
Legislação e Educação Alternativa**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Direito de João Pessoa do Centro de
Ciências Jurídicas da Universidade
Federal da Paraíba como requisito parcial
da obtenção do grau de Bacharel em
Direito.

Orientadora: Dr.^a Alessandra Correia
Lima Macedo Franca


DATA DA APROVAÇÃO: 03 DE MAIO DE 2019

BANCA EXAMINADORA:


Prof.^a Dr.^a ALESSANDRA CORREIA LIMA MACEDO FRANCA
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. LUIS CARLOS SANTOS LIMA
(AVALIADOR)

Prof. Dr.^a MARIA CREUSA DE ARAÚJO BORGES
(AVALIADORA)


Prof. Ms. FABIO BEZERRA CORREIA LIMA
(AVALIADOR)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que sempre estiveram por trás de tudo, cuidando de mim mesmo quando eu não via, os quais amo incondicionalmente e acima de tudo.

Às minhas irmãs, que são minhas melhores amigas e que sempre me protegem de tudo e de todos.

À minha querida orientadora, a professora Alessandra Franca, que dedicou toda a paciência do mundo para corrigir inúmeras vezes esta monografia e, ainda, adivinhar o que eu estava pensando, quando não conseguia expressar em palavras.

Ao professor Marcílio Franca, que foi peça fundamental durante o percurso da minha graduação, responsável por me fazer enxergar sempre fora da caixa.

A Fabio, que me auxiliou enormemente com dados e fontes para essa pesquisa.

Aos meus amigos e amigas, pelo tempo dedicado aos desabafos, pelos conselhos recebidos sempre que precisei e pelas saídas dos finais de semana, claro, que sempre me davam energia para começar mais uma maratona de estudos.

À Thiago, meu companheiro de longos anos e amigo que terei para sempre, por todo o suporte prestado e amor dedicado.

À tia Rita, por ter me acolhido diversas vezes em sua casa, enquanto eu estudava com minha amiga Isa, e por ter me ajudado tanto, me acalmado, conversando e corrigindo este TCC nas normas da ABNT.

Ed a Gianluca, il mio amato fidanzato, lo ringrazio per tutti i giorni che è stato con me, anche se lontano in spazio geografico. Per tutto l'amore e l'attenzione che mi sono stati dati.

De todas as coisas humanas, a única que tem o fim em si mesma é a arte.

Machado de Assis

RESUMO

O Direito à Educação Artística e Cultural, por sua relevância, é previsto legislativamente em documentos elaborados pela comunidade internacional, na nossa Constituição de 1988 e no âmbito infraconstitucional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Pretende-se analisar, especificamente, esse direito dentro das escolas, tendo em vista a importância de seu valor instrumental para o aprendizado das demais disciplinas e, também, de seu valor finalístico próprio, considerando leis, teorias pedagógicas e casos práticos em que escolas buscaram concretizar esse direito de um modo mais eficaz no cotidiano escolar. Partindo do âmbito internacional ao doméstico, serão examinados os dispositivos legais que tratam do que vem a ser educação, dos seus princípios e fins e da sua conexão com a cultura e as artes. Em seguida, serão abordadas algumas correntes pedagógicas alternativas presentes na doutrina, que correspondem adequadamente ao que determina os imperativos normativos aos quais o Brasil é vinculado. Finaliza-se com a análise de casos concretos, em que escolas aplicaram à sua prática de ensino as pedagogias previamente aprofundadas. Diante das observações, foi possível esclarecer os pontos positivos de uma implementação mais efetiva do direito à educação artística e cultural nas escolas, com reflexo na melhoria individual e coletiva dos alunos, embora a existência de escolas, que fogem ao padrão tradicional, seja ainda minoria, e que inexistam instrumentos capazes de avaliar satisfatoriamente a adequação das normas que preveem o Direito à Educação Artística e Cultural nas escolas contemporâneas.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Artes. Pedagogias Alternativas. Direito Internacional. Direito Constitucional. LDB.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL – DA ORDEM INTERNACIONAL À LDB.....	8
2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA ORDEM INTERNACIONAL	8
2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL	14
2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA LDB.....	15
3 PEDAGOGIA, CULTURA E ARTES.....	22
3.1 CORRENTES ALTERNATIVAS DE PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS.....	24
3.1.1 PEDAGOGIA CRÍTICA	25
3.1.2 PEDAGOGIA DAS DIVERSAS INTELIGÊNCIAS	27
3.1.3 PEDAGOGIA WALDORF	29
4 ANÁLISE DE CASOS	31
4.1 ESCOLA DEMOCRÁTICA	31
4.2 PRIMEIRA ESCOLA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS	34
4.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO PELA CULTURA	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	43
REFERÊNCIAS	46
APÊNDICE A	50
APÊNDICE B.....	53
APÊNDICE C	55

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um dos maiores desafios enfrentados pelo Estado atualmente. Segundo dados do IBGE, no ano de 2017 houve uma elevação de 5,9%, em comparação ao ano de 2016, de pessoas que não estudavam, nem trabalhavam dos 15 aos 29 anos. De 21,85% (10,5 milhões) subiu para 23,0% (11,2 milhões). O analfabetismo, apesar de ter diminuído, continua alto para a meta intermediária estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), principalmente no Nordeste, onde a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais estava em 14,5%, mais do que o dobro pretendido para 2017, em que a taxa desejada era de 7,0% (IBGE, 2018).

Tendo em vista esses dados, torna-se imperativo estudar as possíveis causas do disfuncionalidade da educação brasileira. Assim, analisar-se-á a concretização do Direito à Educação Artística e Cultural dentro das escolas, uma vez que a falha na implementação de políticas artístico-culturais nas salas de aula podem ter reflexo direto na qualidade do ensino prestado, considerando-se a importância de seu valor instrumental para o aprendizado das demais disciplinas e, também, de seu valor finalístico próprio.

Partindo do âmbito internacional ao doméstico, serão considerados os dispositivos legais mais relevantes que tratam do que vem a ser educação, dos seus princípios e fins e da sua conexão com a cultura e as artes.

Serão abordadas algumas correntes pedagógicas alternativas ao tradicionalismo escolar. Iniciando com a explanação da pedagogia crítica, defendida por Paulo Freire e Jürgen Habermas, adentra-se na priorização do ensino que se alicerce em um currículo mais coerente com a ampla diversidade epistemológica, social e cultural existente, e que reivindique a memória do povo local.

A segunda corrente doutrinária tratada é a Pedagogia das Diversas Inteligências, formulada por Howard Gardner em seu livro “Estruturas da Mente – a Teoria das Inteligências Múltiplas”, em que aborda a ideia da cognição humana ser multifacetada e sistematizada em inteligências: linguístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical-rítmica, corporal-cinestésica, intrapessoal, interpessoal. Tempos depois, foram incorporadas também a esse grupo a naturalista e a existencialista.

A terceira e última pedagogia alternativa examinada é a Waldorf, desenvolvida por Rudolf Steiner, a qual tem a Antroposofia como estrutura basilar, onde o homem é considerado criação e criador simultaneamente. Steiner acreditava na comunhão entre o homem e o cosmo,

em que o mundo é visto através da tríade estruturada em Deus, homem e natureza, seja na filosofia, seja na arte, seja na educação.

Finaliza-se com a análise de casos concretos, em que escolas aplicaram à sua prática de ensino as pedagogias previamente aprofundadas, com o intuito de analisar se há mudanças significativas, em relação ao modelo escolar tradicional, no potencial de concretização do Direito à Educação Artística e Cultural nas salas de aula. Uma escola democrática, inspirada pela pedagogia freiriana, na cidade de São Paulo; uma escola nos Estados Unidos que tentou implementar a Teoria das Múltiplas Inteligências nas salas de aula, através de métodos de avaliação diversos e de valorização de cada aptidão dos estudantes; e por último, duas escolas públicas paraibanas, beneficiadas pelo programa Educação pela Cultura, do Instituto Alparkatas, que aplica também em seus projetos algumas ideias de Paulo Freire, com a transversalidade do tema cultura dentro das disciplinas curriculares. Por disponibilidade insuficiente de dados e bibliografia, não foi possível analisar uma escola Waldorf, entretanto, por ser uma pedagogia que acredita na valorização das artes e da cultura dentro do currículo escolar, a apresentação da sua teoria no capítulo 3 foi considerada pertinente.

Os objetivos gerais serão refletir se há um diálogo e uma compatibilidade entre as pedagogias alternativas e as expressões normativas, incrementando ou não referencial normativo do Direito à Educação Artística e Cultural, e se há instrumentos capazes de avaliar essa possível adequação.

Por outro lado, os objetivos específicos se concretizam na elaboração de um levantamento legal sobre os principais dispositivos normativos concernentes ao Direito à Educação Artística e Cultural, e à análise na doutrina e na prática das pedagogias alternativas que colocam as artes e a cultura no centro do processo educativo.

2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL – DA ORDEM INTERNACIONAL À LDB

A educação artística e cultural é encontrada como referencial de normas internacionais, nacionais, constitucionais e infraconstitucionais, e através delas será descrito o processo de desenvolvimento dogmático do Direito à Educação Artística e Cultural, do ponto de vista brasileiro.

2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA ORDEM INTERNACIONAL

A educação, como um direito humano fundamental e como um bem público, devendo ser acessível a todos independentemente de sua condição étnica, social e econômica, de seu sexo, de sua nacionalidade, de sua língua e de sua religião, foi reconhecida, no contexto internacional, paulatinamente ao longo do século XXI.

O cenário pós-Segunda Guerra Mundial foi o ambiente fértil para a criação de uma comunidade internacional, preocupada com o reconhecimento dos direitos humanos. O conjunto de países vencedores na guerra intitulou-se de Nações Unidas, organização estabelecida através da Carta de 1945, assinada na cidade de São Francisco, a qual também versou sobre direitos fundamentais, sem, entretanto, enumerá-los.

Em 1948, o movimento dos direitos humanos ganha força, e a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em Paris. Através dela, esses direitos são aprofundados de modo mais detalhado, o que a tornou fonte de interpretação para a Carta de 1945.

Enquanto a Carta provê as diretrizes organizacionais e os princípios fundadores da ordem internacional, a Declaração fornece o conteúdo material de direitos humanos, de modo a complementar aquela, criando-se, assim, uma rede normativa mundial sistematizada de direitos humanos fundamentais.

A DUDH possui um papel importante no panorama geral dos tratados de direitos humanos, porque ela interage não apenas com a Carta da ONU, mas também com outros instrumentos constitutivos de organizações internacionais, além de ser introduzida em diversos ordenamentos jurídicos domésticos.

A Declaração Universal afigura-se, assim, como a fonte de inspiração e um ponto de irradiação e convergência dos instrumentos sobre direitos humanos em níveis tanto

global quanto regional. Este fenômeno vem a sugerir que os instrumentos globais e regionais sobre direitos humanos, inspirados e derivados de fonte comum, se complementam [...] (CANÇADO TRINDADE, 1997, p.43).

Dentre os direitos humanos fundamentais catalogados, encontra-se o direito à educação. Ele é já identificado em seu sentido mais amplo, no preâmbulo da Declaração, que identifica “[...] que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a atos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem. [...]”. Relaciona-se, portanto, a exiguidade de conhecimento sobre os direitos humanos como uma das causas de ocorrência de transgressões a esses direitos.

Já em seu corpo normativo, o artigo 26.º da Declaração diz:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos.

A Declaração possui apenas 30 artigos, mas representa um grande avanço ao reconhecer, entre direitos e garantias individuais e sociais, o direito à educação e pormenorizar que o ensino elementar deve ser disponibilizado gratuitamente por seus Estados ratificadores. Ademais, tornou o ensino elementar obrigatório.

O direito fundamental à cultura, às artes e ao desenvolvimento científico está também previsto na DUDH, em seu artigo 27.º:

Artigo 27º

1. Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam.

[...]

A preocupação com a parte da personalidade humana criativa e, também, com o direito de acesso à cultura, por meio da fruição das artes e da participação livre na vida cultural da comunidade está presente no texto.

Na DUDH, o Estado aparece como sujeito facilitador da interação do indivíduo com a cultura, por meio de ações positivas em sua agenda pública. A aproximação e o conhecimento das artes, o desenvolvimento de habilidades artísticas por aqueles que têm vocação, a possibilidade de usufruir seus benefícios, tudo isso é um dever do Estado e um direito do indivíduo.

A normativa internacional da ONU, referente ao conteúdo dos direitos humanos foi incrementada na década de 60 com dois pactos: o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (PIDCP).

Essa divisão dos direitos humanos em dois grandes grupos e, por consequência, em dois pactos, foi uma estratégia elaborada em face da polarização político-ideológica que havia no mundo àquela época. De um lado, os Estados Unidos defendiam os direitos civis e políticos, de atuação negativa do Estado, ou seja, o não-fazer estatal gerava direitos humanos individuais, e esses careciam de proteção normativa internacional. Do outro lado, a União Soviética enfatizava a necessidade de proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais, aqueles que precisam de uma atuação positiva estatal para a sua concretização (BORGES, 2015 p. 229)

Os direitos à educação e à cultura, já que estes são direitos sociais, estão inseridos no PIDESC. Os direitos abrangidos por esse pacto são, em sua maioria, de competência das agência especializadas das Nações Unidas (OIT, UNESCO etc), e o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais possui a prerrogativa de supervisionar os compromissos assumidos pelos Estados-partes.

Estão assim literalmente incluídos no PIDESC:

ARTIGO 13

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. **Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e**

entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

- a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
- b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- c) A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
- d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
- e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

ARTIGO 14

Todo Estados-partes no presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob a sua jurisdição a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

ARTIGO 15

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem a cada indivíduo o direito de:

- a) Participar da vida cultural;**
- b) Desfrutar o processo científico e suas aplicações;**

c) Beneficiar-se da proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de toda a produção científica, literária ou artística de que seja autor.

2. As Medidas que os Estados Partes do Presente Pacto deverão adotar com a finalidade de assegurar o pleno exercício desse direito incluirão aquelas necessárias à convenção, ao desenvolvimento e à difusão da ciência e da cultura.

3. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade indispensável à pesquisa científica e à atividade criadora.

4. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem os benefícios que derivam do fomento e do desenvolvimento da cooperação e das relações internacionais no domínio da ciência e da cultura. (grifos meus).

Um aspecto que é digno de destaque é a abrangência que se dá ao conceito de educar. Prioriza-se uma educação para a vida. Como se pode observar no primeiro grifo, existem valores que devem embasar a educação ofertada pelos Estados-membros: a liberdade e a tolerância entre nações, grupos étnicos e religiosos.

Pensando nisso que, na década de 60, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) formou uma equipe de 350 cientistas, coordenada por um comitê de 39 especialistas, dois terços deles africanos, para criar a Coleção de História Geral da África, história essa contada da perspectiva dos próprios africanos (UNESCO, 2019b).

Ainda nos anos 60, a UNESCO elaborou a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, que relaciona algumas origens étnicas ao escasso acesso educacional, buscando combater as desigualdades provenientes desse fato, com a expansão do acesso à educação e a pró atividade na eliminação de barreiras que levam diversos indivíduos à exclusão. No Brasil, é notável a marginalização dos grupos étnicos indígenas, quilombolas e afrodescendentes, sem mencionar outros grupos socialmente vulneráveis como a população carcerária e a população rural (UNESCO, 2019a)

Em 18 de janeiro de 2012, a UNESCO e os governos brasileiro e estadunidense lançaram o projeto Ensinar Respeito por Todos, que visa desenhar um modelo curricular para lutar contra o racismo e promover a tolerância, adequado à realidade e às peculiaridades culturais de cada Estado (UNESCO, 2019c).

Merece destaque o fato da UNESCO ser criada apenas um ano depois da fundação da própria ONU, que revela a preocupação da comunidade internacional com o desenvolvimento da educação, da ciência e da cultura.

O conhecimento das diversidades culturais, tanto do âmbito local, quanto do âmbito internacional, é fator essencial para um trabalho de promoção da paz e da tolerância. Quando as informações históricas de determinada cultura é difundida, essa mesma cultura passa a ser familiarizada por cada indivíduo, através de um processo de reconhecimento, em que se identifica uma origem e um desenvolvimento de um povo. Aquilo que era estranho, diferente,

desconhecido e ignorado, passa a ser algo próximo, compreendido e até admirado. A cognição das diversas culturas, assim, é essencial para o desenvolvimento de todo ser humano, a fim de construir uma sociedade com pilares de paz e harmonia entre todos.

Por fim, é oportuno mencionar a Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural e a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, nas quais o Brasil é parte. Ambas possuem dispositivos que atribuem deveres aos Estados-parte de desenvolver programas e ações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito do patrimônio cultural material e imaterial.

ARTIGO 27.º

1 – Os Estados parte na presente Convenção esforçar-se-ão, por todos os meios apropriados, nomeadamente mediante programas de educação e de informação, por reforçar o respeito e o apego dos seus povos ao património cultural e natural definido nos artigos 1.º e 2.º da Convenção.

2 – Comprometem-se a informar largamente o público das ameaças a que está sujeito tal património e das atividades levadas a cabo em aplicação da presente Convenção. (UNESCO, 1972).

ARTIGO 14º: Educação, sensibilização e reforço das capacidades

Cada Estado Parte desenvolve esforços, por todos os meios apropriados, no sentido de:

- (a) assegurar o reconhecimento, respeito e valorização do património cultural imaterial na sociedade, em particular através de: (I) programas educativos, de sensibilização e difusão de informações junto do público, nomeadamente dos jovens; (II) programas educativos e de formação específicos no âmbito das comunidades e grupos envolvidos; (III) atividades de reforço das capacidades em matéria de salvaguarda do património cultural imaterial e em particular de gestão e de investigação científica; e (IV) meios não formais de transmissão do saber;
- (b) manter o público informado das ameaças que impendem sobre esse património bem como das atividades desenvolvidas na aplicação da presente Convenção;
- (c) promover a educação para a proteção dos espaços naturais e lugares de memória cuja existência é necessária à expressão do património cultural imaterial. (UNESCO, 2003).

A seguir, adentrando o campo jurídico nacional, serão analisados artigos da CF/88 que garantem o acesso à educação artística e cultural aos brasileiros.

2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A história constitucional brasileira no plano da promoção artística e cultural é uma história de avanços e retrocessos. Escolhemos então tomar como ponto de partida a Constituição Federal de 1988, que ampliou o rol de direitos sociais e os deveres do poder público, inclusive no que diz respeito à educação. Tratada tanto no campo conceitual-indicativo, quanto no campo organizacional-operativo dos deveres, a educação é abordada nos artigos 208 a 214, possuindo sua regulamentação na lei federal 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A educação como dever da família e do Estado é obrigação jurídica embasada por determinação constitucional. Ela faz parte do grupo de deveres fundamentais, conceituados por Canotilho (1994, p.159) como aqueles que são “diretamente exigíveis e para cujo cumprimento não é necessária a mediação legislativa”.

Na CF/88, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação, dos 4 aos 17 anos de idade, está prevista no inciso primeiro do artigo 208, o que se repete quase que identicamente na LDB, lei que será explanada mais adiante.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

A valorização da cultura e das artes no texto constitucional possui seção específica em seu capítulo 3, nos artigos 215, 216 e 216-A, onde se discorre de modo bastante analítico sobre esse tema.

A cultura e as artes, na perspectiva constitucional, devem ser trabalhadas sob o comando de 4 ações principais: exercício, acesso, valorização e difusão. Ao Estado brasileiro compete possibilitar que todo cidadão tenha o direito de exercitar e acessar a sua cultura, assim como criar políticas públicas de valorização e difusão da mesma.

O artigo 216-A trata especificamente do Sistema Nacional de Cultura, onde traça em 12 incisos todos os seus princípios norteadores, dentre os quais podemos citar o “fomento à produção, difusão e circulação de conhecimento e bens culturais”. Inclusive, esse inciso

ratifica que o conceito de conhecimento e cultura devem estar lado a lado, no momento de elaboração dos planos governamentais.

Há, de fato, um grande salto evolutivo¹ na legislação brasileira no tocante à educação e ao ensino, quando comparamos a CF/88 e a LDB às Constituições e leis anteriores. Esse progresso se deu “principalmente no plano específico da proteção do direito público subjetivo à educação e logicamente do comprometimento do poder público estatal em assegurar o referido direito social aos mais diversos segmentos da sociedade brasileira” (SAPIO, 2010).

A seguir, especializando-se através da sua regulamentação federal pela LDB, o Direito à Educação Artística e Cultural continuará a ser aprofundado.

2.3 DIREITO À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E CULTURAL NA LDB

Elaborada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também conhecida como LDB, é a lei federal que orienta, em linhas gerais, todo o sistema educacional do país, da educação básica ao ensino superior, seja na esfera pública ou privada.

Da sua criação ao presente momento, passou por algumas alterações legislativas em seu corpo de texto; a de 2009, que trouxe uma mudança muito positiva ao conceito de educação básica, incluiu o ensino médio em sua categoria, como universal e gratuito a todos. Foi um ganho inestimável aos brasileiros, uma vez que o ser humano inicia o processo aquisitivo de pensamento crítico e político nessa fase educacional. A realizada neste ano de 2019, em janeiro, teve o objetivo de fixar, em virtude de escusa de consciência, vias alternativas para avaliações e frequências de aula que ocorrerem em dias de guarda religiosa.

A LDB é dividida em nove títulos, a saber: “Da Educação”, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, “Da Organização da Educação Nacional, Dos Níveis e das

¹ A nossa primeira Constituição, de 1824, que estabeleceu o Brasil como Império, estatuiu a gratuidade do ensino primário (correspondente dos 7 aos 14 anos). Essa determinação excluía os escravos, já de partida, do acesso aos estabelecimentos oficiais de ensino, mas possibilitava que a população negra liberta frequentasse essas instituições (GARCIA, 2007; SILVA e ARAÚJO, 2005). O que parecia uma política inclusiva, na verdade, era um mecanismo de homogeneizar, “civilizar” e adaptar as características culturais e morais da população aos padrões desejados (SISS, 2003). Além do mais, as crianças das famílias brancas e ricas normalmente eram educadas com recursos próprios em suas residências, o que não favorecia a convivência com crianças de diferentes classes sociais e etnias (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016). Os indígenas nem mencionados foram nessa Constituição e na que lhe segue, pois ficou a cargo das províncias legislar e atuar sobre a catequização e “civilização” dos índios. (PIB, 2010). As Constituições de 1891, 1934 e 1937 não trataram de gratuidade ou obrigatoriedade do ensino, apenas se incumbiram de designar as competências legislativas dos entes estatais quanto à educação. Na Constituição de 1946, o ensino primário passa a ser gratuito e obrigatório. A ideia de educação como direito para todos é retomada, priorizando-se a educação pública. Já na Constituição de 1967, houve um fortalecimento do ensino privado, substituindo a previsão legal de gratuidade educacional por bolsas de estudo. Para acender ao ensino médio e superior, aqueles não possuíam recursos deveriam comprovar bom desempenho escolar para a sua gratuidade.

Modalidades de Educação e Ensino”, “Dos Profissionais da Educação”, “Dos Recursos Financeiros”, “Das Disposições Gerais”, “Das Disposições Transitórias”. E possui ao todo noventa e dois artigos.

Essa lei visa direcionar os entes estatais a instituírem suas redes de ensino, de modo que haja uma semelhança da educação escolar em cada região do Brasil, em obediência ao princípio da equidade, observando, porém, as diferenças culturais locais, e utilizar-se disso como um aliado no método de ensino, para formar cidadãos conscientes e conhecedores da realidade mais próxima, aquela em que se vive, e para a qual contribuirá com seu futuro trabalho.

A LDB orientada não apenas pelos princípios constitucionais da Carta Magna de 1988, mas também pela normativa internacional, avançou em termos de conteúdo no conceito de ensino gratuito e obrigatório.

Diferentemente da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prevê a gratuidade e obrigatoriedade escolar apenas até o ensino fundamental, a LDB, em consonância com a CF/88, garante escola gratuita e obrigatória também no nível do ensino médio, ou seja, todos os brasileiros, e aqueles equiparados, até seus 17 anos (idade esta alcançada quando cumprido o programa de modo regular) têm direito ao ensino gratuito e a obrigatoriedade de frequentá-lo, responsabilidade essa dividida entre família e Estado.

Nos artigos 1.º; 3.º, II; 26, caput e §4.º; 26-A, 43, I, III, IV, V e VII; 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), percebe-se a grande preocupação de introduzir a cultura e as artes como um dos meios e um dos fins da educação brasileira. Nessa perspectiva, a LDB também avança em relação à Declaração, pontuando e detalhando como se deve proceder para pôr à disposição de todos o acesso à cultura e às artes.

A execução da Lei 9.394/96 fica a cargo dos planos nacionais — elaborados pelo Governo Federal, através do Ministério da educação (MEC) —, que determinam diretrizes, instituem metas e estratégias para períodos pré-determinados. Nesta perspectiva, tanto o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para 2014-2024, como o Plano Nacional de Pós-Graduação, projetado para 2011-2020, contribuem de modo muito eficaz para a concretização da LDB, pois se utilizam de mecanismos formais de acompanhamento e monitoramento (ALVES CARNEIRO, 2015, p. 23).

Sob a ótica do currículo escolar, a LDB, em seu artigo 26, separa-o em duas importantes partes constitutivas: a base nacional comum e a parte diversificada. Essas duas partes não originam dois blocos distintos, com disciplinas fechadas hermeticamente entre elas,

mas ensinam matérias que são organicamente planejadas com interação entre si, através da interdisciplinaridade e da contextualização (ALVES CARNEIRO, 2015, p. 317).

A base nacional comum é o conjunto de disciplinas, competências e habilidades que estamos habituados a ver dentro das escolas. É composta pelo estudo da Matemática, Física, História, Geografia etc. Sem dúvidas, a base nacional comum prepara o indivíduo a ter capacidade de concorrência igualitária com todos os outros em cada lugar do Brasil, pois é aquela obrigatória e não diferenciada nos sistemas de educação.

Por outro lado, a parte diversificada é a responsável por inserir no currículo a prática pedagógica e conhecimentos específicos de realidades culturais, sociais e econômicas distintas, presentes em cada região do Brasil, o que permite a formação de cidadão críticos, conscientes e aptos a viver, conviver e contribuir para a sua comunidade.

Segundo Moaci Alves Carneiro (2010), para a LDB, não há o extracurricular, e sim, o extraescolar, que relaciona-se diretamente com a parte diversificada do currículo. O extraescolar é o trabalho, o convívio, a família, a igreja e o lazer dos estudantes, ou seja, é tudo aquilo que faz parte do cotidiano, e introduzir essa face da vivência humana no currículo significa atribuí-la valor educativo.

Momentos destinados para o desenvolvimento e prática de pintura e de desenho, de artesanato, de horticultura, de jardinagem, de música popular, de esportes em geral e de gastronomia são exemplos de como se pode diversificar o currículo tradicional, utilizando-se de dados e fatores locais para a escolha de cada uma dessas atividades, como se pode inferir pelo que está disposto no artigo 26 da LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Ainda, é relevante transcrever o que está positivado no artigo 1.º da LDB, uma vez que ele conceitua a educação, associando-a axiologicamente às diversas áreas da vida do ser humano, dentre elas, as manifestações culturais.

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Como um dos títulos mais importantes da referida Lei, o “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional” merece atenção e detalhamento, pois ele representa o guia da Lei 9394/96 e, portanto, o norte do sistema educacional brasileiro.

Composto apenas por dois artigos, esse título da LDB diz muito por meio de pouco. O artigo 2.º dispõe sobre os princípios gerais de liberdade e solidariedade humana, e sobre as finalidades da educação. O artigo 3.º, por sua vez, trata de treze princípios mais específicos, relacionados à temática educacional.

O artigo 2.º da LDB preceitua: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, infere-se que a educação nacional não é apenas dever do Estado, mas também da família, e, tendo em vista princípios gerais, possui três objetivos bem definidos: o pleno desenvolvimento do educando, sua preparação como cidadão e sua qualificação para o mundo profissional.

Segundo Moaci Alves Carneiro (2015, p. 54-55): “No caso do dever da família, vale ressituar (sic.) os dois grupos de fatores diretamente responsáveis pelo desenvolvimento do indivíduo. Em primeiro lugar, os fatores da hereditariedade e adaptação biológica. [...] Em segundo lugar, os fatores de transmissão ou de interações sociais [...]”. Assim, a família tem sua importância na formação biológica e sociológica de cada ser humano.

Quanto ao Estado, cabe a ele fornecer todos os meios para que a população tenha acesso às redes de educação básica, essa garantida não apenas pela Lei 9.394/96, mas expressamente prevista como direito fundamental na Carta Magna, em seu artigo 205. E à família compete a função de matrícula nas escolas, a responsabilidade por presença em sala de aula dos estudantes, o cumprimento dos deveres de casa e proporcionar um ambiente saudável dentro dos lares para que os educandos consigam se desenvolver completamente a nível cognitivo.

O artigo 3.º diz:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Os princípios são imperativos de otimização que “ordenam que algo seja realizado na maior medida possível dentro das possibilidades jurídicas e fáticas existentes” (ALEXY, 2008, p. 90), variando em grau a obediência de suas determinações, através da ponderação de interesses, diferente das normas, que ou são cumpridas, ou não são cumpridas, pois não há um meio termo.

Os princípios contidos no artigo 3.º guardam um grande estreitamento com o artigo 206 da Constituição Federal, sendo melhor compreendidos quando lidos em conjunto. Dentre tantos princípios norteadores da educação nacional, ater-nos-emos aos que tratam da cultura e da arte, valorizadas através das disciplinas extraescolares, que no texto normativo correspondem aos incisos II, X, XI e XII, do artigo 3º.

O inciso II, do artigo 3.º da LDB, trata da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Apenas se adquire liberdade plena, através do conhecimento e da informação, para que se possa viver livre e independente na sociedade moderna. Assim, aprender sobre cultura e arte faz parte de um princípio mor que é o da liberdade. Todos têm o direito de conhecer a própria cultura, assim como a cultura alheia, tão caras à formação da identidade individual e do respeito ao próximo, respectivamente. A arte, por sua vez, é um dos meios de como a cultura se expressa. Aprender, interpretar e criar arte, em todas as suas formas, é um dos meios instrumentais de preservação e valorização cultural.

O inciso X diz respeito à valorização da experiência extraescolar, entretanto:

A nossa tradição escolar, radicalmente formal e formalizante, tem impedido o desenvolvimento de uma cultura pedagógica que valorize o patrimônio de conhecimentos que o aluno construiu e constrói fora do espaço de aula. No fundo, esta dificuldade traduz a relevância absoluta que se dá a qualidade formal do conhecimento. (CARNEIRO ALVES, 2015, p. 77)

Um dos maiores desafios do ensino brasileiro é vislumbrado: conectar o extraescolar ao escolar e vice-versa. Mas, de modo muito pertinente, a LDB, utilizando-se dos termos “base comum” e “parte diversificada”, ao longo de seus 92 artigos, busca essa conciliação, em que a escola da vida e vida na escola se inter cruzem.

Ainda, dentre os incisos selecionados para detalhamento, tem-se o XI, que trata da vinculação entre educação, o trabalho e as práticas sociais. Já se falou um pouco sobre essa relação tríade, que se baseia na ideia de que a escola não pode se desvincular da comunidade em que está inserida. A escola deve utilizar-se das práticas sociais locais, que significa dizer cultura local, para facilitar a aprendizagem dentro de sala de aula. Da mesma forma, a educação sempre deve estar atenta às necessidades da comunidade relativas ao trabalho, para assim melhorar a mão-de-obra que seja escassa, ou que se perceba que pode crescer fertilmente naquele ambiente, assim, gerando um desenvolvimento da economia do espaço que a circunda.

Por fim, é necessário mencionar o inciso XII, que se refere à consideração com a diversidade étnico-racial, incluído pela Lei 12.796/13. Conseguimos identificar uma determinada cultura, em muitas ocasiões, pela etnia-racial a que está vinculada. Sabendo-se que o Brasil é uma mistura de diferentes culturas, e que isso constantemente gera um sentimento de marginalização e discriminação de algumas, a LDB foi precisa ao estabelecer esse inciso. Da mesma forma que a escola responsabiliza-se pelo conhecimento científico de seus estudantes, ela também é responsável pela formação humanística e ética de seus educandos. Nada melhor que a aprendizagem cultural e artística para entender a diversidade étnico-racial existente em nosso país. Afinal é nossa cultura que também define nossa etnia, e não apenas nossa herança genética.

O próximo capítulo tratará de alguns modelos de educação, que podemos chamar de alternativos, por serem uma segunda opção frente ao ensino tradicional. A pertinência em trazer à tona o assunto de pedagogias alternativas funda-se no inciso III, do artigo 3º, da LDB, que diz que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como no que está previsto na Constituição Federal, especificamente em seu artigo 215 caput: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações

culturais”, nos seus parágrafos e incisos, que em poucas palavras, buscam a valorização, a promoção, a difusão e a preservação da cultura, em toda a sua diversidade étnica e regional, e dos bens culturais nacionais.

3 PEDAGOGIA, CULTURA E ARTES

Há uma necessidade de entender o porquê do modelo tradicional escolar ser como ele é, para depois alcançar a conclusão de que o sistema educacional contemporâneo deve, ao menos, ser repensado.

No início da civilização – e ainda hoje em algumas sociedades –, pensamentos e sentimentos aparecem estreitamente entrelaçados e integrados. Além disso, na Grécia clássica as fronteiras entre o social, filosófico, conhecimento, emoções e religião são muito imprecisas, e todos esses componentes se relacionam entre si. A consonância entre a vida cotidiana e a tragédia é um exemplo emblemático disso; como também são as diversas contribuições filosóficas que destacam as conexões entre a aquisição de conhecimentos e a sabedoria, com as virtudes morais para a conquista da felicidade, ou as conexões entre os saberes científico, artístico e experimental. Entretanto, com o passar do tempo, essa visão integradora se rompe: valoriza-se o abstrato sobre o concreto, o intelectual sobre o prático; o corpo se converte no símbolo da emoção e da imperfeição; e todas as certezas e verdades se polarizam em torno da religião e da razão. No Renascimento, cristaliza-se o dualismo entre a ciência e a vida, que transitam por caminhos diferentes. A conjunção do pensamento iluminista e do novo discurso político que introduz a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, cujos efeitos perduram na maioria das sociedades ocidentais contemporâneas, conformam a hegemonia da razão – da racionalidade cartesiana e técnica –, bem como a divisão entre a parte intelectual e a manual. **Além disso, elas se separam, e se relega a importância de outras dimensões da inteligência associadas à arte, às humanidades ou às emoções** (CARBONELL, p. 230, 2016). (Grifos nossos).

Desde a configuração espacial da sala de aula à posição hierárquica do professor frente ao aluno, tudo isso é fruto de uma longa história que começa no Renascimento e culmina na 2.^a Revolução Industrial, ocorrida entre a segunda metade do século XIX (1850-1870) e o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A partir da Revolução Industrial, num país após o outro, o capitalismo passa a dominar a economia de mercado e esta passa a abarcar a maior parte das atividades econômicas. A ofensiva capitalista tem como motor o desenvolvimento das forças produtivas [...] mediante o progresso das ciências físicas e a sistemática aplicação dos seus resultados na atividade produtiva. A pesquisa científica é realizada em escala crescente, em universidades e instituições públicas e privadas, contando com amplo financiamento, proveniente, em parte, do orçamento governamental e, em parte, de

doações privadas, estas últimas em geral estimuladas por generosas isenções fiscais. [...] **o ensino científico foi transformado em função das necessidades do novo modo de produção.** [...] O extraordinário desenvolvimento das forças produtivas alcançado pelo capitalismo industrial resulta tanto do fomento da atividade científica como da estreita interligação dos laboratórios com as fábricas, estas recebendo, com rapidez, os resultados das pesquisas e os aplicando à produção [...] (SINGER, 1983; p. 20-21). (Grifos nossos).

A escola passou então a ser uma reprodução de uma fábrica, em que se produziam mão-de-obra qualificada e técnica para as necessidades do mercado da época. Entretanto, o mundo mudou, e, com isso, abriu-se espaço para novas profissões, baseadas em inovação, criatividade e tecnologia, totalmente diversas daquelas que eram úteis no século passado, mas as nossas instituições de ensino não evoluíram, tornando-se obsoletas, com algumas raras exceções.

Desde a Revolução Industrial, primou-se pela ciência, pela lógica e pelo reducionismo da intuição, das concepções holísticas e da criatividade, impôs-se uma cultura acadêmica que hierarquiza os campos do saber: primeiro a matemática, a linguagem e as ciências naturais; depois as ciências sociais e as humanidades; e por último as artes. Não obstante, na era digital já não tem sentido nem a dissociação nem a hierarquia disciplinar. Em uma era em que o mundo é confuso, misturado, mutante, inovador, interconectado, massificado e interdependente, a mistura de perspectivas cognitivas, de campos interdisciplinares, a relevância do *design*, a inovação e a criatividade tornam obsoletos esses pressupostos modernistas. (PEREZ GOMES, 2012, apud CARBONELL, p. 230, 2016)

Partindo da premissa de que a cultura e as artes são tão importantes quanto a matemática, a biologia, a gramática e todas as outras disciplinas que estamos habituados a ver dentro dos currículos escolares, os dispositivos legais, nacionais e internacionais, esforçam-se para a valorização dessas matérias menos tradicionais no âmbito educacional, fomentando ainda mais o debate inclusivo de novas vertentes didáticas dentro do mundo pedagógico.

Termos como “autonomia dos estudantes”, “liberdade”, “criatividade”, “democracia”, “diversidade”, “sustentabilidade”, “interdisciplinariedade”, “teoria das múltiplas inteligências”, “Antroposofia” são expressões de ordem no modelo educacional que se almeja para o futuro. Através de escolas que fogem ao padrão tradicional, tenta-se criar uma educação pautada na contemplação do ser humano a partir de todos os seus ângulos, reconhecendo que cada um porta uma habilidade e dom diversos e que não existe uma hierarquia entre essas aptidões.

Sendo, assim, aprofundaremos adiante alguns modelos e teorias de educação que defendem um caminho alternativo, os quais não se sustentam mais no modelo industrial de concepção de mercado, trabalho e mão-de-obra, e que, agora, dão um lugar de destaque à vida cotidiana, às emoções, às artes, à cultura e à família.

3.1 CORRENTES ALTERNATIVAS DE PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS

As novas visões sobre qual o melhor método de aprendizagem e sobre qual o verdadeiro significado de ensinar e aprender são crescentes e se multiplicam. As teorias progressistas da educação, que fazem oposição ao paradigma tradicional, são as mais diversas, cada qual com suas especificidades, porém todas elas possuem um ponto em comum ao defenderem que as instituições de ensino que temos hoje não são adequadas à realidade do século XXI.

Dentre elas, pode-se citar a Pedagogia não Institucional; a Pedagogia Crítica; a Pedagogia Livre e não Diretiva; a Pedagogia da Inclusão e da Cooperação; a Pedagogia Lenta, Serena e Sustentável; a Pedagogia Sistêmica; a Pedagogia do Conhecimento Integrado; a Pedagogia das Diversas Inteligências; e a Pedagogia Waldorf.

Existem pensadores que acreditam na via da desescolarização, porém como é um argumento bastante complexo e amplo, e tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional impõe o desenvolvimento da educação dentro das instituições escolares até os 17 anos, o que faz do *homeschooling* uma prática proibida, não seria oportuno discorrer sobre esse tema.

Afinal, o intuito deste trabalho é analisar as possibilidades de como garantir o acesso à educação cultural e artística através da própria normativa vigente, e não, através de mudanças legislativas.

Sendo assim, com a seleção de três correntes alternativas pedagógicas, que adquiriram sua importância nos últimos anos, e que, mais relevante ainda, são passíveis de aplicação prática no Brasil, seja por sua adequação aos dispositivos legais previstos na Constituição Federal de 1988 e na lei federal 9.394/96, seja por uma harmonia de suas filosofias com a cultura brasileira, serão demonstradas algumas das opções que podemos encontrar dentro do mundo pedagógico para garantir uma melhor aplicabilidade do Direito à Educação Artística e Cultural nas escolas. São elas: a Pedagogia Crítica, a Pedagogia das Diversas Inteligências e a Pedagogia Waldorf.

3.1.1 PEDAGOGIA CRÍTICA

Nascida nos anos 70 e 80, em meio a movimentos sociais e contraculturais, protestos em face da Guerra do Vietnam, lutas de liberação colonial e nacional, a pedagogia crítica tem em Jürgen Habermas e Paulo Freire o seu ponto referencial.

Defendendo que o indivíduo possui protagonismo como agente de transformação coletiva, a pedagogia crítica foi fundamentada na oposição ao determinismo social, defendido pelos “reproducionistas”. O criticismo pedagógico compreende a História como uma realidade nunca predeterminada. Paralelamente às pressões sociais exercidas às ações dos indivíduos, que os limitam, existem também as pressões e as possibilidades criadas por eles mesmos, que derivam do seu questionamento (GIROUX, 1997).

No caminho para a emancipação transformadora estão muito presentes, embora com diversas modulações, a proposta dialógica de Freire e a ação comunicativa de Habermas, que se expressam no reconhecimento da subjetividade do sujeito, no livre diálogo entre estudantes e professores, na convivência e participação democrática ou na construção de um conhecimento não fragmentado e não alheio à experiência dos alunos. Tudo isso ajuda a construir uma comunidade de aprendizagem crítica. (CARBONELL, p. 54, 2016).

A pedagogia crítica se alicerça em um currículo que respeite a mais ampla diversidade epistemológica, social e cultural, e que reivindique a memória, conectando-se com a experiência vivenciada na comunidade local; na criação de um espaço onde os estudantes construam sua própria significação de conhecimento; na priorização da ética sobre o império da racionalidade; na integração dos saberes; e nas relações razão x sentimento, conhecimento x emoção e estética x ética (CARBONELL, p. 55, 2016).

Dentre os âmbitos de interesse da pedagogia crítica, é importante ressaltar o aprofundamento nos estudos culturais dentro do currículo escolar:

A cultura popular, com sua televisão, filmes, videogames, computadores, música, danças e outras manifestações, desempenha um papel cada dia mais importante na pesquisa crítica sobre o poder e a dominação. Os estudos culturais, certamente, ocupam um lugar que não deixa de expandir-se nesse contexto, já que examinam não só a cultura popular, mas também as regras tácitas que guiam a produção cultural. (KINCHELOE, 2008).

Michael Apple, influenciado de início por Habermas, adentrou de forma notável no estudo das esferas social e educativa, que eram consideradas por ele indissociáveis. Analisou também o fundo ideológico que sustentava as relações de dominância no interior da sistematização curricular (APPLE, 1986; 1996), questionando então as motivações por trás do estabelecimento de determinadas disciplinas serem introduzidas na instrução escolar.

Em seu livro “Pedagogias do Século XXI” (p. 52, 2016), Jaume Carbonell é perspicaz ao destacar Henry Giroux, dentre os pensadores da pedagogia crítica. Influenciado por Marx, Gramsci, Escola de Frankfurt, Freire, Bauman, entre outros, Giroux concebia a escola como uma esfera pública, um ambiente democrático, no qual o estudante deveria atuar consciente e criticamente. Ao mencionar ambiente democrático, vale dizer que, no século passado, começaram a surgir as chamadas Escolas Democráticas, onde conceitos de liberdade e autogestão orientam toda a organização escolar. Ademais, Giroux ressaltou brilhantemente em seus trabalhos a seriedade e magnitude dos estudos e políticas culturais, assim como o impacto que os meios de comunicação têm sobre a vida das crianças e adolescentes, demonstrando que valores e significados sociais são produzidos tanto no currículo escolar, como no campo mais amplo da cultura.

Por último, será explanado o trabalho de cientista social britânico Paul Willis dentro da pedagogia crítica. Em 1977, Willis publicou um livro chamado “*Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*”, no qual, através da observação por seis meses de alguns garotos nos últimos anos escolares, percebeu que a orientação de todos eles ao trabalho fabril era originada dentro da sala de aula, que possuía métodos mecânicos de ensino, com currículo fortemente baseado em valores de trabalhos fabris, e, portanto, não cativava o interesse dos estudantes, ocasionando grande evasão escolar e aumento da mão-de-obra não especializada. Ao final, sempre os proprietários das fábricas terminavam em lucro com a quantidade de mão-de-obra disponível no mercado, seja com aqueles poucos indivíduos que terminaram a escola e, portanto, preparados para trabalhos especializados, seja com aqueles que não concluíram seus estudos, nas posições que não exigem conhecimento específico para tal.

Willis argumenta que a ideologia predominante na sociedade não é apenas refletida na educação, mas alimentada ali, fazendo com que exista uma certa predestinação dos indivíduos a determinados trabalhos e classes sociais. Isso nos leva a refletir como o sistema educacional deve ser pensado e repensado inúmeras vezes, uma vez que ele é a metáfora de uma incubadora da sociedade futura.

3.1.2 PEDAGOGIA DAS DIVERSAS INTELIGÊNCIAS

Em seu livro “Estruturas da Mente – a Teoria das Inteligências Múltiplas” (1994), Howard Gardner aborda a ideia de que a cognição humana é multifacetada, e isso já nos leva a análise de mais uma pedagogia alternativa: a pedagogia das diversas inteligências.

Através de seus estudos junto a crianças e adolescentes com lesões cerebrais, sob uma perspectiva pluridisciplinar, que inclui a genética, a neurologia, a antropologia, a psicologia e a educação, Gardner sistematizou as inteligências em: linguístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical-rítmica, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal. Mais adiante, foram incorporadas também a naturalista e a existencialista.

Todos nós temos uma série de distintos computadores em nossos cérebros [...]. Possuímos uma série de sistemas ou artefatos pelos quais conhecemos o mundo, e penso, atualmente, que temos oito computadores, oito inteligências; temos oito, mas podemos dizer seguramente que há mais. (GARDNER, 2008, apud CARBONELL, p. 234, 2016).

Facilidade para aprender idiomas, sensibilidade para a significação de palavras, assim como a habilidade em utilizá-las para transmitir ideias, caracterizam a inteligência linguístico-verbal. Machado de Assis e William Shakespeare, por exemplos, foram personalidades que tinham essa inteligência aguçada.

A inteligência lógico-matemática relaciona-se com a capacidade para identificar e estabelecer padrões, ordem e sistemas. Pessoas que normalmente têm essa inteligência mais desenvolvida se tornam matemáticos e físicos, a exemplos: Albert Einstein e Galileu Galilei.

A aptidão para pensar de maneira tridimensional é a marca da inteligência espacial. Localizar a si mesmo e objetos no espaço, criar, transformar e modificar imagens são maestrias de arquitetos, escultores, navegadores etc. Oscar Niemayer, Rodin, Aleijadinho, Cristóvão Colombo, todos esses tinham inteligência visoespacial.

Mozart, Luiz Gonzaga, Tom Jobin, Ella Fitzgerald são personalidades que tiveram a inteligência musical a florada, ou seja, possuíam talento com ritmos, instrumentos e composições musicais. Já a coordenação, controle, precisão e habilidade corporal são atributos da inteligência corporal-cinestésica, que é identificada em atletas, atores e bailarinas, por exemplos: Usain Bolt, Charles Chaplin e Ana Botafogo.

A inteligência interpessoal é aquela caracterizada pela capacidade de interagir de forma harmoniosa com outras pessoas, lidando bem com diferenças de humor e temperamentos

nas relações com terceiros. Freud, Nelson Mandela, Gandhi foram indivíduos que tiveram essa inteligência realçada. Já a inteligência intrapessoal relaciona-se com a propensão de entender a si mesmo, administrando eficientemente os desejos e sonhos pessoais.

A naturalista, por sua vez, remete ao entendimento apurado da natureza, que foi presente, de forma notável, em Charles Darwin. E, por último, a inteligência existencialista corresponde a aptidão em refletir sobre a existência da vida, característica de filósofos como: Nietzsche e Aristóteles.

Howard Gardner tinha interesse em desenvolver uma ideia de aprendizagem respaldada na sua teoria da inteligência, pois entendia que a compreensão dos alunos seria ampliada, caso fossem oferecidas vias adequadas de acesso aos diversos tipos de conhecimento: narrativas, atividades numéricas, estéticas, interpessoais etc. Sua aplicação dentro das salas de aula seria possível graças à correlação existente entre as inteligências e as áreas do currículo. O desafio seria colocar no mesmo patamar de relevância todas as disciplinas.

Gardner (p. 17, 2010), de modo incisivo e claro afirmou: “O que costumamos chamar de ‘inteligência’ é uma combinação de determinadas habilidades lógico-linguísticas, particularmente as que são valorizadas na escola secular moderna”. E continua:

Em muitas regiões do mundo, tem havido um estreitamento permanente do currículo, dando destaque às disciplinas do grupo STEM (science, technology, engineering e mathematics, ou ciência, tecnologia, engenharia e matemática) e diminuindo o espaço para artes, educação física e algumas das humanidades e ciências sociais. A teoria das IM pode ser um veículo útil para ampliar o alcance da educação: incluir temas que tratem das várias inteligências e formas de pensar, bem como métodos de ensino que falem às diferenças individuais e avaliações que vão além dos instrumentos de linguagem e lógica, padronizados e de respostas curtas [...]. (GARDNER, p. 26, 2010)

Seguindo o pensamento de Gardner, Daniel Goleman, Robert Sternberg, Art Costa, Bena Kallic, Bill Lucas, Guy Claxton, entre outros, difundem mais ainda o termo “inteligências múltiplas” reclassificando-o e criando mais tipificações.

Em 1996, foi elaborado, pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors, um relatório para a Unesco, no qual se afirmou que a educação deve ser pensada para o desenvolvimento global do ser humano, contemplando corpo, mente, sensibilidade, sentido estético, criatividade, responsabilidade individual, espiritualidade etc., sustentando-se em quatro pilares básicos: aprender para conhecer, aprender para fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

3.1.3 PEDAGOGIA WALDORF

Prosseguindo ainda no campo das pedagogias alternativas, é de suma importância expor o conceito de Antroposofia, base da Pedagogia Waldorf, desenvolvido pelo húngaro Rudolf Steiner. Inspirado nos pensamentos de Goethe, Steiner fundou sua própria filosofia ou Ciência Espiritual, onde o homem é considerado criação e criador.

Criado por forças externas a ele, o ser humano libertou-se dessas forças criadoras, tornando-se autônomo e criador. Ele deveria continuar a obra da criação; como pensador, filósofo ou artista, acrescentando ao mundo algo novo (ÁLVARES, p. 27, 2010).

Estudioso da filosofia, da agricultura, da medicina, da pedagogia, da arquitetura, e de tantas outras faculdades, e visando elaborar um projeto pedagógico alinhado à sua filosofia, Steiner criou a pedagogia Waldorf, que, de modo holístico, busca o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos.

A história humana demonstra o esforço dos seres humanos em explicar racionalmente os fenômenos naturais que sucediam no mundo, resultando na era moderna e, em seguida, na era contemporânea, marcada pela Revoluções Industriais, que alteraram toda a forma de organização societária existente. Isso trouxe para o homem um distanciamento entre o material e o espiritual, enquadrando os indivíduos em um sistema de regras, regido pelas leis da física, da química, da biologia e da psicologia animal. (LANZ, p. 274, 1998).

Rudolf Steiner não concordava com a forma de viver estabelecida pelo progresso econômico, tecnológico e filosófico ao qual a sociedade tinha alcançado. Desse modo, ele escolheu comungar o homem e o cosmo em seu trabalho, olhando o mundo através de uma tríade estruturada em Deus, homem e natureza, seja na arquitetura, seja na filosofia da arte e da educação (ÁLVARES, p. 38, 2010).

Steiner criticava o método de ensino moderno, que se concentrava na compreensão intelectual e tecnológica, devido à visão puramente materialista que vigorava à época. Essa educação fragmentada e restrita, que não valorizava todas as capacidades humanas, inclusive aquela espiritual, não era adequada ao desenvolvimento humano integral, segundo ele.

Eis nossa tarefa quanto ao método: solicitar sempre o ser humano por inteiro. Não conseguiríamos fazê-lo se não focalizássemos o desenvolvimento de uma sensibilidade artística inerente ao homem. Com isto faremos com que mais tarde a pessoa se incline, com todo o seu ser, a possuir um interesse pelo mundo. O erro

fundamental, até agora, sempre foi o de os homens se haverem colocado no mundo apenas com sua cabeça; a outra parte eles apenas arrastaram atrás de si. E a consequência é que agora as outras partes se orientam de acordo com seus instintos animalescos, esgotando-se emocionalmente, como constatamos agora nos fatos que se expandem de forma tão notável a partir do leste europeu. Isso acontece porque não se cultivou o homem inteiro. Mas não apenas por ser necessário cultivar também o lado artístico: todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico. Todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico. A educação e o ensino deve tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente (STEINER, p. 26, 2016).

A primeira escola, fundada na pedagogia Waldorf, foi criada na Alemanha, em 1919, quando Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros alemã Waldorf Astoria (inspiração para o nome da própria pedagogia), encantado com as ideias de Steiner, requisitou-o para a criação de uma escola com sua filosofia para os filhos dos operários que trabalhavam em sua fábrica. Assim, em um curto período de tempo, a escola se desenvolve, apoiando-se na necessidade de uma reforma social dentro da comunidade, que levasse em consideração o ser humano como um todo (ÁLVARES, p.45, 2010).

Interessante é o modo como Steiner dividiu, em sua metodologia, em grupos as crianças dentro da sala de aula. De acordo com quatro temperamentos (melancólico, colérico, sanguíneo e fleumático), que, segundo ele, todas as crianças tinham em maior ou menor intensidade, elas deveriam se agrupar e, assim, os professores deveriam desenvolver atividades específicas que ajudassem a cada grupo contribuir com o ensino dentro de sala com o que tinham de melhor (STEINER, p. 13-15, 2015b).

Essa classificação temperamental e suas implicações foram detalhadas na III parte de uma compilação escrita das palestras e colóquios realizados por Steiner durante duas semanas (21 de agosto a 6 de setembro de 1919) aos professores que lecionariam na primeira escola Waldorf. Steiner apresentou o seu estudo geral do homem (I parte), a sua metodologia e didática (II parte) e, por fim discussões pedagógicas pertinentes (III parte).

Adiante, adentrar-se-á nas análises de casos concretos, e, assim, será possível observar na prática a aplicação das pedagogias apresentadas, com o intuito de verificar a existência ou não de compatibilidade dos modelos pedagógicos alternativos com as normas que garantem o Direito à Educação Artística e Cultural.

4 ANÁLISE DE CASOS

Depois de analisar a legislação internacional e nacional, e de discorrer sobre as correntes pedagógicas mais relevantes atualmente na doutrina, pode-se então proceder a análise de alguns casos práticos, em que escolas foram criadas sob o sentimento de que não é coerente haver, ainda hoje, métodos de ensino imutáveis desde o século XIX.

O cientista que concebe uma construção para o direito sem a sua dimensão de práxis acaba por construir um castelo de areia, que será, ainda que em um dia distante, destruído pelas forças não da natureza, mas da vivência social. terá produzido uma bela obra científica in fiere, mas não terá produzido uma obra para a humanidade, e, sim, uma obra para si mesmo [...] (CORREIA, p. 111, 2015).

O intuito inicial era estudar ao menos um caso prático referente a cada uma das pedagogias alternativas tratadas no capítulo anterior, para assim desenvolver um trabalho completo metodologicamente, com a explanação legal em primeiro plano, seguida pela descrição de algumas pedagogias em voga na doutrina acadêmica, que convergem para os ideais propostos na legislação e, por fim, a demonstração de alguns casos de escolas que puseram em práticas tais pedagogias, ou, ao menos, algumas de suas ideias. Entretanto, por escassez documental e bibliográfica, não foi possível aprofundar em análise prática uma escola Waldorf, apesar de estar crescendo em quantidade considerável o número dessas escolas no Brasil.

Em seu lugar, trataremos de duas escolas públicas situadas na Paraíba, que foram beneficiadas pelo programa Educação pela Cultura, desenvolvido pelo Instituto Alpargatas, braço social da empresa homônima, que tem por objetivo gerar uma mudança na sociedade, através da inserção transversal da cultura indígena e africana na educação escolar, influenciada também pelo pensamento freiriano.

4.1 ESCOLA DEMOCRÁTICA

Seguindo as ideias críticas de Célestin Freinet e Paulo Freire, uma onda de escolas que se opunham ao modelo tradicional pedagógico começou a despontar, levantando as bandeiras da autonomia e da cooperatividade dentro da relação estudantil. A seguir apresentaremos a escola pública Desembargador Amorim e Lima, que se caracteriza como uma escola democrática.

Através da leitura do livro “Volta ao Mundo em 13 Escolas”, desenvolvido pelo Coletivo Educação, liderado por um engenheiro, uma psicóloga, um jornalista e uma empresária, foi possível conhecer a história da Escola Desembargador Amorim e Lima. Caracteriza-se por ser uma fonte de pesquisa um pouco informal, pois se assemelha a uma narrativa jornalística, sem muitas preocupações metodológicas e científicas. Ademais, algumas outras informações foram retiradas do endereço eletrônico da própria escola. Dito isso, vejamos a primeira análise de caso.

A Escola Desembargador Amorim e Lima, pública, situada na rua Corinto, em São Paulo, foi fundada sob outro nome, Escola Isolada da Vila Indiana, em 1956. Porém, com as características pelas quais é reconhecida como uma escola democrática, foi apenas desenvolvida em 1996, com a chegada da ainda atual diretora Ana Elisa Siqueira. Preocupada com o alto índice de evasão escolar, que é uma realidade em quase todas as escolas públicas, a diretora resolveu fazer algumas modificações estruturais e organizacionais dentro da Amorim e Lima. Decidiu retirar os alambrados que faziam separação do pátio aos alunos, em uma atitude de respeito e confiança; os espaços foram melhorados e tornados mais agradáveis, com o cinza das paredes sendo substituídos por cores diversas e azulejos com desenhos, pois assim procurou-se evitar a violência simbólica representada na composição física escolar; e a escola passou a ser aberta aos finais de semana, criando um elo ainda maior com a comunidade (DIREÇÃO DA EMEF DESEMBARGADOR AMORIM E LIMA, 2019).

Com o apoio e a participação dos pais, das mães e da população local, atividades extracurriculares foram implementadas, como oficinas de capoeira, de educação ambiental e de teatro. E esse maior engajamento dos genitores dentro da escola gerou uma melhora na organização dos eventos e festas que aconteciam ali (Festa Junina, Festa da Cultura Brasileira, Festa do Auto de Natal etc.), na criação do Grupo de Teatro das Mães, na realização de trabalhos voluntários e na parceria com diversas fundações e institutos (DIREÇÃO DA EMEF DESEMBARGADOR AMORIM E LIMA, 2019).

No ano de 2003, o Conselho de Escola convidou a psicóloga Rosely Sayão para ajudar. por meio de uma assessoria no Projeto Político Pedagógico da Amorim e Lima, durante os anos de 2004 e 2005, aprovada pela Secretaria Municipal de Educação. Rosely, tendo conhecimento da metodologia desenvolvida na Escola da Ponte, em Portugal, resolveu implementá-la também na Amorim e Lima, e, desde então, aos alunos é possibilitado um ensino totalmente diverso do que se costuma encontrar nas escolas da rede pública. (DIREÇÃO DA EMEF DESEMBARGADOR AMORIM E LIMA, 2019).

Aulas expositivas deram lugar a oficinas e pesquisas. Alunos adquiriam mais autonomia para decidir o que estudar e, assim, a escola passou a ser um lugar mais prazeroso de se estar. Nas pesquisas, eles trabalham com a interdisciplinariedade e o desenvolvimento da habilidade acadêmica. Trabalhos em grupos também são constantemente requisitados, para as ideias de coletividade e responsabilidade compartilhada serem construídas dia após dia.

Obviamente que existem pontos negativos na mudança completa na forma de ensinar, como a resistência de alguns pais, a imprevisibilidade de erros, desafios com os próprios docentes etc. Mas qualquer mudança é sinônimo de oportunidade aliada a sofrimento, como bem se expressou José Pacheco², criador da Escola da Ponte, em Portugal (GRAVATÁ, PIZA, *et al.*, 2013, p. 50).

Nesse mesmo livro (GRAVATÁ, PIZA, *et al.*, 2013, p. 58), é explicado como funcionam as pesquisas desenvolvidas:

No caderno de pesquisa do 8º ano da Amorim Lima, os sete roteiros apresentados são: comunicação e memória, consumismo, digestão, o poema e o tempo, respiração, ritmos da vida e energia, e sangue e excreção. Em cada um dos roteiros, há uma série de objetivos a cumprir, como “conhecer um exemplo de epopeia” ou “entender a importância da saliva e dos dentes na digestão”, com indicações de textos e tarefas diversas. Os alunos escolhem por onde começar. Mais da metade do tempo na escola é dedicado aos roteiros - é um estímulo perene à pesquisa. Para alguns alunos, é difícil se adaptar à proposta, pois ela exige um exercício consciente e ativo da capacidade de escolha. Para outros, a hora do salão é o ponto alto da escola, um momento de exercício de liberdade de escolha que lapida a autonomia. Afinal, os alunos não precisam se prender ao que está no roteiro. Há quem decida criar grupos de estudos sobre certos temas, quem invente atividades a partir do que é sugerido.

Existem comissões de mediação, que ocorrem mensalmente, nas quais os pais são convidados a exercer um papel ativo de mediador, discutindo problemas gerais da escola e dando opiniões que julgarem pertinentes. É um momento também de aprendizado para eles, pois ali crescem escutando um ao outro. Atividades culturais fazem parte da agenda escolar. Todo sábado, por exemplo, aulas de capoeira são realizadas, envolvendo estudantes e pais, promovendo atitudes criativas, artísticas e corporais, através da escritura de letras de música de capoeira, leitura de textos de literatura e criação de versos. Fomenta-se, dessa forma, igualdade entre a cultura tradicional e as disciplinas acadêmicas (GRAVATÁ, PIZA, *et al.*, 2013, p. 59).

² Em entrevista dada aos escritores do livro “Volta ao Mundo em 13 Escolas”.

4.2 A PRIMEIRA ESCOLA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Ao lançar seu livro, “A Teoria das Inteligências Múltiplas” (1994), Howard Gardner não esperava que tantos estudiosos da área pedagógica fossem se interessar por seu projeto de pesquisa, pois como é do campo da psicologia, pensava estar alcançando muito mais os psicólogos. Isso o deixou surpreso e curioso, gerando um desejo de acompanhar mais de perto algumas escolas que estavam aderindo na prática à sua teoria. Gardner, porém, alerta para aquelas instituições de ensino que se autoproclamam adeptas à Teoria das Inteligências Múltiplas, mas, na realidade, pouco têm de diferente quando comparadas às escolas tradicionais.

Claro que também existem os falsos positivos. Como observaram Min- dy Kornhaber e colegas, muitos lugares afirmam estar desenvolvendo práticas de IM e inclusive levantam bandeiras, têm slogans e coisas do tipo. Contudo, desprovidas do que é necessário, essas instituições parecem indistinguíveis daquelas que nunca ouviram falar em IM e que, na prática, são escolas uniformes implementando uma maneira única de ensinar e avaliar (GARDNER, CHEN, MORA, p.26, 2010)

Uma das escolas que Gardner manteve grande contato, e que, segundo os fatos, foi a primeira a implementar a ideia de multiplicidade das inteligência, é a Key Learning School, em Indianápolis, nos Estados Unidos. Apesar não de se situar em território brasileiro, sua análise é útil por ser um caso com início, meio e fim. Além de existir dados e informações governamentais referente a essa escola.

Segundo o relato trazido por Chris Kunkel no livro “Inteligências Múltiplas” (p. 305-306, 2010), tudo começou quando 8 professoras leram acerca de Gardner e sua teoria, em um momento que a educação estadunidense passava por uma crise. Em vez de apoiarem uma padronização maior do ensino, essas professoras pensavam como o supracitado pesquisador, apostando firmemente na existência de capacidades diversas e da fragmentação do conceito tradicional de inteligência, que antes era unitário, em várias, sem priorizar uma ou outra. Assim, depois de muitas pesquisas teóricas e práticas, a Key Learning School foi inaugurada em 1987, com o intuito de sair do caminho tradicional de ensino escolar.

Com um currículo diversificado, baseado nos 9 tipos inteligências, a cada estudante era possibilitada a experiência de contato com todas as suas capacidades, sejam aquelas mais ou menos desenvolvidas em si mesmo. Dessa forma, em turmas pequenas, os professores

estavam aptos a identificar no dia a dia as potencialidades de cada um, e se beneficiar delas, dentro da sala de aula.

A teoria do fluxo foi também uma ferramenta pedagógica na escola, através da dedicação de momentos diários para que as crianças e os adolescentes ficassem livres para desenvolver, estudar ou trabalhar com algo que estivesse ao seu alcance no espaço e tempo separados para essa atividade. “O fluxo é uma ideia identificada por Mihaly Csikszentmihalyi (1990), segundo a qual quando o indivíduo se envolve totalmente em uma atividade, perde a sensação do tempo” (GARDNER, CHEN, MORA, p. 307, 2010). Identificar potencialidades e desenvolvê-las era o lema da instituição.

Um ponto sempre valorizado na escola foi o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem dos alunos. Era necessário que os pais acreditassem na metodologia e que fizessem parte dela para que a aprendizagem ocorresse de fato. Mas isso não foi difícil de ser alcançado, uma vez que para escolher exatamente essa escola para seus filhos, os pais precisaram pesquisar, entender e confiar na pedagogia das inteligências múltiplas. Com isso, os próprios pais foram motivados a requererem a extensão da escola até o ensino médio (GARDNER, CHEN, MORA, p. 306, 2010), revelando a satisfação dos mesmos com tudo o que vinha sendo desenvolvido.

As redes de ensino tradicionais em todo o mundo utilizam boletins que reproduzem o êxito dos alunos em notas numéricas ou alfabéticas. A Key Learning rompeu com essa ferramenta, fazendo uso agora do progresso individual de cada estudante.

Depois de dois anos com um boletim tradicional, os professores da Key School decidiram que não haveria mais boletins com notas de A a F. Em vez disso, concordaram em usar um boletim de progresso que desse um retorno aos alunos sobre o seu progresso individual. As fundadoras da escola queriam que a avaliação fosse baseada nas melhores pesquisas científicas, considerando o desenvolvimento cognitivo, e não as típicas comparações com a curva normal. Isso as levou a um colega de Gardner e Csikszentmihalyi, David Henry Feldman. Sua teoria do “universal ao singular” (Feldman, 1980) ajudou as educadoras da escola a criar descritores evolutivos para o desempenho em cada inteligência. Esses descritores descrevem um *continuum* de desenvolvimento cognitivo em cada uma das inteligências e são usados como categoria para preencher o boletim de progresso da Key School.

[...]

Em vez de áreas temáticas, o boletim lista todas as inteligências. Em vez de notas com letras, o boletim tem um espaço para indicar a motivação do aluno (intrínseca, extrínseca, passiva ou perturbadora) e se ele está fazendo progresso estável, progresso rápido ou se necessita de ajuda. No nível do ensino médio, os professores indicam

onde o aluno se encontra ao longo do continuum de desenvolvimento cognitivo em cada inteligência. Uma narrativa para cada inteligência completa o boletim. (GARDNER, CHEN, MORA, p. 309, 2010)

Todos os anos letivos se iniciavam com um tema, que foi debatido previamente entre professores, pais, alunos e comunidade. O currículo escolar se voltava para o desenvolvimento do tema em questão, que favorecia a construção de conexões pessoais com a aprendizagem. Além disso, estudantes trabalhavam com a elaboração de portfólios: “Uma vez que escolhem colocar certas partes no portfólio, refletem sobre o trabalho. Essa autoavaliação proporciona um excelente *feedback* e aperfeiçoa o processo de autorreflexão, à medida que o aluno avança no programa, da pré-escola ao final do ensino fundamental” (GARDNER, CHEN, MORA, p. 310, 2010). No final do ensino fundamental, ocorria o programa de mentoria, onde profissionais de carreiras que interessavam aos alunos, correspondendo às suas potencialidades, orientavam em visitas semanais aos locais de trabalho dos mesmos.

No último ano ocorria o programa de aprendizado, em que cada aluno escolhia uma atividade, baseada em suas potencialidades, que gostaria de aprofundar, pois teria interesse de um dia vir a trabalhar com ela. Essa ferramenta educacional era o ápice do aperfeiçoamento da inteligência intrapessoal, vez que o aprendiz estaria apto a identificar e escolher o que pretendia um dia vir a exercer profissionalmente (GARDNER, CHEN, MORA, p. 311, 2010).

Na primeira década deste século, houve um empobrecimento demográfico, ocasionando queda nos exames padronizados governamentais. Pessoas de baixa renda tendem a não frequentar a pré-escola, fazendo com que áreas do conhecimento como matemática e línguas não atinjam bons êxitos nos exames, e áreas essas que costumam ser as únicas testadas.

Embora nossos alunos do nível fundamental tenham tido dificuldades recentes com os testes padronizados, quando passam para o ensino médio, os escores são os mais altos em nosso distrito escolar. Finalmente, a taxa de graduação da Key School varia de 88 a 100% desde a nossa primeira turma de 2003, um feito especial, considerando comparações com outras escolas do ensino médio com taxas de pobreza semelhantes. (GARDNER, CHEN, MORA, p. 315, 2010).

Depois de uma decisão do conselho da *Indianapolis Public Schools* (IPS), em 2015, a escola foi fechada por não atingir notas satisfatórias nos exames padronizados governamentais, os chamados National Assessment of Educational Progress - NAEP (ELLIOTT, 2015). Questionamentos quanto à rigidez dos métodos nacionais avaliativos são e devem ser suscitados, pois eles incentivam o chamado *Teaching to Test*, o qual foca a educação

escolar nos assuntos cobrados em exames nacionais e estaduais, em detrimento de uma pedagogia voltada para o crescimento holístico e individual.

À época em que a decisão da IPS foi tomada (6 votos a 1), vigorava o *No Child Left Behind Act* nos EUA, assinado pelo Presidente George W. Bush, que foi muito controverso, por estabelecer altos níveis de avaliação, condicionar o recebimento de verbas federais pelas escolas ao progresso feito anualmente nas avaliações e expandir o papel do governo federal na educação pública, que costumava ser proeminentemente dos estados, cada um com seus métodos e critérios avaliativos (RUDALEVIGE, 2003).

Importante chamar atenção para as disciplinas que o teste padronizado se concentrava, sendo apenas duas: Matemática e Linguística. O que comprova o raciocínio já mencionado de Gardner sobre a supervalorização equivocada das inteligências linguístico-verbal e lógico-matemática, na contemporaneidade.

O NAEP evoluiu através da aprovação do Congresso americano, em 2015, do *Every Student Succeeds Act*, que a nível nacional aumentou o rol de disciplinas avaliadas com a inclusão de *Arts, Civics, Economics, Geography, Science, Technology and Engineering Literacy*, e *U.S. History* (NAEP, 2019). Mesmo assim, essa ampliação do rol vinculou apenas a avaliação nacional, enquanto que os critérios estaduais continuam a priorizar o *Reading* e *Writing*, *Maths* e *Science*. Ademais, a questão da padronização de análise de conhecimentos não foi superada.

Qualquer teste que é realizado da mesma maneira para todos os participantes, atribuindo notas pelos mesmos critérios é denominado teste padrão. A Key Learning School foi fundada essencialmente com o escopo de combater os chamados *Standardized Tests*, e, por eles, infelizmente, foi derrotada.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o teste que, do mesmo jeito do NAEP, avalia o ensino fundamental I e II e o ensino médio, a cada dois anos (INEP, 2017). Até o ano de 2018, esse sistema se restringia na verificação de aprendizagem apenas das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, em que podemos direcionar as mesmas críticas já feitas ao NAEP quanto à essa apreciação exclusiva de algumas disciplinas, nas suas avaliações realizadas até o ano de 2018. No entanto, a partir de 2019, os estudantes também serão avaliados nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, e os alunos da educação infantil serão inclusos no percurso regular de avaliação da educação básica (MEC, 2018).

É necessário repensar o que é educar primeiro na esfera política, para depois introduzir modelos alternativos de educação na prática. Deve-se ver o exemplo norte-americano e aprender com seus erros e acertos. Uma escola que vinha demonstrando sucesso no

crescimento individual de cada aluno foi desconstruída de um dia para o outro devido a critérios engessados e pensamentos tradicionais no âmbito da administração pública.

Ao mesmo tempo que a LDB abre espaço para novas e inovadoras pedagogias, outros mecanismos institucionais continuam congelados no tempo, como a utilização padronizada de testes para avaliação da educação no país, apesar de se observar alguns avanços recentes, como a inclusão de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza nos testes desenvolvidos pelo SAEB. Para evitar o fracasso de tentativas de mudança no ensino tradicional, faz-se necessário haver uma harmonia e coerência em todo o pensar político-jurídico-administrativo sobre o que é educação e o que é educar.

4.3 PROGRAMA EDUCAÇÃO PELA CULTURA

O Instituto Alpargatas é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), pessoa jurídica responsável por ações sociais no campo da educação, ligada à empresa homônima de fabricação de calçados. Com funcionamento desde 2003, ele atua nas comunidades em que a Alpargatas opera, levando programas de cultura e esporte para as escolas públicas da região.

As informações, que serão expostas adiante, foram retiradas do relatório de consultoria oficial, requisitado pelo Instituto Alpargatas junto a empresa Minds for Development, acerca do projeto Educação pela Cultura, o qual foi produzido em fevereiro deste ano (2019)³, e das entrevistas realizadas com pessoas que fizeram parte da liderança desse projeto, que serão anexadas ao final do trabalho.

Ao longo dos últimos anos, a LDB sofreu algumas alterações significativas no âmbito da educação sobre a cultura indígena e africana dentro das escolas. Em 2003, por meio da lei nº 10.639, foi instituído dentro da LDB o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e em 2008, com a lei nº 11.625, incorporou-se o ensino da cultura indígena nas turmas de ensino fundamental e médio, de escolas públicas e privadas, juntamente com o ensino da Cultura Afro-Brasileira:

³ O relatório “Legado de Transformações – Educação pela Cultura” foi criado pela Minds for Development em trabalho de consultoria requisitado pelo Instituto Alpargatas. Foi posto à minha disponibilidade pela autorização do Diretor Executivo do Instituto Alpargatas, o doutor em Psicanálise na Educação e na Saúde, Berivaldo Araújo, e pelo Co-Fundador da Minds for Development, o empresário com formação jurídica e administrativa, Fábio Bezerra.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

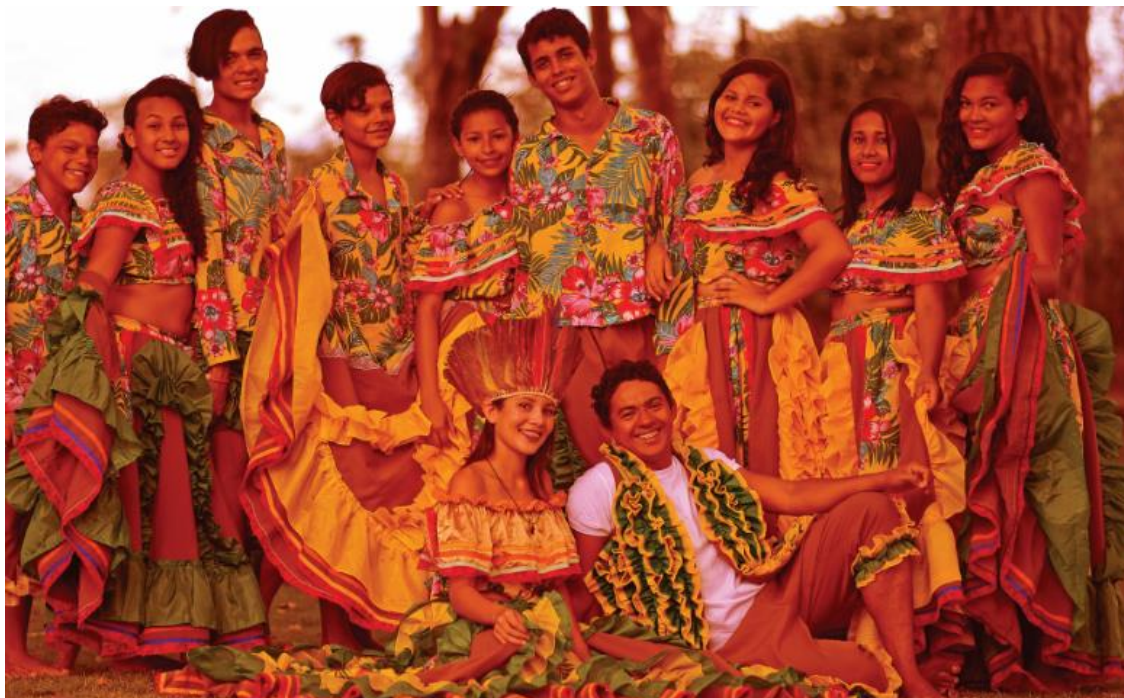
E, com base nessas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Instituto Alpagatas elaborou o programa Educação pela Cultura, buscando uma restauração da cultura local, para uma melhor delineação da identidade cultural das comunidades beneficiadas.

Dentre as escolas beneficiadas pelo programa Educação pela Cultura, foram selecionadas para análise neste trabalho a Escola Municipal Santa Ana, localizada no sítio homônimo, na Paraíba, e a Escola Major José de Barros, situada em Ingá, também na Paraíba.

A Escola Municipal Santa Ana encontra-se a alguns quilômetros da rodovia que conecta Alagoa Nova a Campina Grande. Por ser um local ermo e de difícil acesso, raramente acontecem eventos culturais ali.

Com a chegada do programa Educação pela Cultura, foi possível fomentar a realização de atividades culturais dentro da escola (Figura 1), com disponibilização didática de livros e materiais que tratam da cultura indígena e africana, e gerou-se uma curiosidade pela história local, uma vez que a fundação da comunidade remonta à união de uma índia potiguar e um homem português, estabelecidos ali seis gerações atrás. Com a colaboração dos familiares, da comunidade e dos professores, os alunos elaboraram uma árvore genealógica que conectou os moradores a esse casal fundador. Esta atividade propiciou um estreitamento de laços entre as pessoas da comunidade, ao passo que se identificava uma característica em comum a todos: a descendência indígena (BEZERRA, p. 24, 2019)

Figura 1 – Alunos da Escola Municipal Santa Ana participando de atividade cultural realizada em parceria com o Instituto Alpargatas.



(Fonte: relatório “Legado de Transformações – Educação pela Cultura”, criado pela Minds for Development em trabalho de consultoria requisitado pelo Instituto Alpargatas).

A Escola Major José de Barros, por outro lado, obteve sucesso no enfrentamento do *bullying*, com a introdução de saberes culturais africanos nas disciplinas escolares. Mesmo sendo um lugar de confluência das culturas africana, indígena, europeia, Ingá ainda era uma cidade onde se via muito desrespeito e preconceito quanto às religiões de matriz africana, por desconhecimento e ignorância da população quanto às suas origens históricas (BEZERRA, p. 26, 2019).

Segundo Paulo Freire (1994), a libertação das minorias (oprimidos) se dá com a construção da sociedade a partir da visão deles mesmos:

A Pedagogia do oprimido só é possível se for integral e se partir dos próprios oprimidos que, ao assumirem-se como construtores de uma nova sociedade, engajando-se na luta de humanização do mundo, a si e aos opressores que ficam impossibilitados de exercerem sua função. Só assim a libertação será verdadeira.

Através do programa Educação pela Cultura, os professores da Escola Major José de Barros foram capacitados com aporte teórico e materiais para a condução da matéria cultural

junto ao currículo base, de forma interdisciplinar e dinâmica. Introduziu-se a reflexão da religião e da multiculturalidade na agenda escolar, favorecendo o florescer da criticidade e sensibilidade no meio dos estudantes (BEZERRA, p. 26, 2019).

Inicialmente, nessa escola, algumas meninas sofriam preconceito por sua religião. Uma em específico, era filha de Pai de Santo. Uma das professoras, mesmo sendo de religião diversa, abraçou a causa, aprofundando ainda mais seus conhecimentos histórico-culturais e trabalhou para atenuar o problema de forma gradativa. O ápice de seu protagonismo se deu com a reprodução detalhada de um terreiro, na sala de aula, aberto ao público. A comunidade local e os estudantes receberam muito bem os conhecimentos passados, demonstrando tolerância e respeito à diversidade (BEZERRA, p. 26-27, 2019).

Como bem esclarece Jaime José Zitkoski (p. 29, 2007) sobre o pensamento de Paulo Freire, que é aplicado ao caso da Escola Major José Barros: “A verdadeira revolução libertadora concebida por Freire não é a ‘conquista do poder político’, nem a revolução armada concebida à luz da teoria marxista, mas a revolução cultural.”

Paulo Freire (p. 33, 1994), ainda, diz que:

A Pedagogia do oprimido, como Pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

E foi isto que ocorreu na escola Major José Barros: primeiro havia uma barreira estável de preconceito, que foi quebrada inicialmente, com o trabalho do Instituto e dos professores, para que fosse gerado um sentimento de reflexão. Depois de introduzida a cultura afro-brasileira dentro do programa disciplinar, o tema passou de estranho a algo conhecido e compreendido, colaborando para esvair o preconceito fruto da ignorância generalizada.

Questionado (ver APÊNDICE A) quanto à existência de efetividade do Direito à Educação Artística e Cultural, na educação pública atual, o Diretor Executivo do Instituto Alparagatas (IA) respondeu:

Ainda não. Precisamos evoluir muito. Onde parcerias como esta do IA, viabiliza ações pertinentes a essa instância e possibilita aprendizados diferenciados e diversos, a partir das necessidades de cada sujeito enquanto indivíduo único e cidadão, essa oportunidade provou para que veio e o quanto a escola deixa de ser um rito de obrigatoriedade para uma ato prazeroso de busca do saber, traçando a aprendizagem

e forma de coletar o saber como um processo de autoconhecimento entre quem ensina e quem aprende. A manutenção de propostas ultrapassadas em formato de conhecimentos demandados de conteúdos estereotipados e dirigidos em formato de quem ensina é o professor, e quem aprende denomina-se de aluno, desconhece o saber em sua forma ampla e aprendiz em seu potencial de autodesenvolver-se em sua integralidade única.

Desse modo, resta claro a necessidade de superação do formato tradicional escolar, para que os estudantes se desenvolvam integralmente, permitindo-se o acesso ao conhecimento das artes e da cultura local.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a primeira metade do século XX, a educação, e mais especificamente a educação da cultura e das artes, tem sido reconhecida como um direito fundamental tanto no campo do direito internacional, como no âmbito do ordenamento jurídico interno.

Percebe-se ao longo do desenvolver deste trabalho, um avanço progressivo no que significa educar, que passou do simples método de repassar conteúdos programáticos e priorização de disciplinas técnicas, como matemática e línguas, à construção conjunta do conhecimento pelo professor e pelo aluno e à total valorização da experiência extraescolar do estudante como algo que merece destaque dentro das instituições de ensino, tudo isso evidenciado de forma bastante clara no texto da LDB, principalmente em seu artigo 3.º.

É notável, nos textos normativos analisados, seja em tratados internacionais, seja em normas constitucionais e infraconstitucionais, a associação axiológica da educação à liberdade, à tolerância, à paz, à diversidade, à acessibilidade, à autonomia, ao raciocínio crítico e à cultura.

Entretanto, precedentemente às normas, doutrinas pedagógicas já haviam começado a surgir e redefinir o que é educação. Paulo Freire, Jürgen Habermas, Howard Gardner e Rudolf Steiner foram uns dos mais importantes pensadores do século XX nesse aspecto. E foi através deles que despontaram várias instituições de ensino alternativas, baseadas em suas ideias.

Nesse sentido, ao examinar as correntes pedagógicas que buscam uma educação mais integral, abrangendo todas as áreas da vida do estudante, em especial através do uso das artes e da cultura, foi possível refletir se esses modelos alternativos de ensino de fato ajudam a incrementar o referencial normativo do Direito à Educação Artística e Cultural e se há uma compatibilidade entre eles. Essa reflexão se tornou mais clara ao prosseguir com a apresentação de casos em que tais pedagogias foram introduzidas nas escolas, algumas em maior, outras em menor escala.

A análise de casos e as entrevistas realizadas com pessoas que trabalham no campo da educação possibilitaram enxergar a existência de um diálogo e de uma compatibilidade com as expressões normativas que garantem o Direito à Educação Artística e Cultural à população.

Por meio da opinião de pessoas que são autoridades na seara educacional, representada nas entrevistas anexadas em apêndice, foi possível perceber que ainda não há uma concretização do Direito à Educação Artística e Cultural satisfatória na realidade fática, em que há uma predominância do ensino tradicional.

A pedagogia tradicional não foi explorada por razões óbvias, uma vez que a escola tradicional é a escola comum, aquela mais utilizada pelo sistema público e até privado de ensino. Assim sendo de conhecimento público a sua sistemática curricular.

Repensar o modelo educacional que temos é mais do que uma necessidade, é um dever frente à sociedade — e vale mencionar a existência também de um dever perante a comunidade internacional —, pois nosso ordenamento jurídico garante a todos uma educação baseada na diversidade cultural e que valorize o ser humano como um todo (com todas as suas habilidades, sejam corpóreas, emocionais, ou racionais), e não apenas o lado esquerdo do cérebro, aquele responsável pela lógica racional.

É necessário ao corpo político, principalmente o que diz respeito ao Ministério da Educação, a presença de pessoas com expertise na área educacional, detentoras de informação e conhecimento do que se há de mais novo na doutrina pedagógica, abrangendo principalmente as correntes de pensamento que intencionam uma maior introdução da vida extraescolar do aluno dentro da educação formal, para que assim tudo funcione de forma coerente com a legislação vigente.

Uma educação mais aberta a métodos pedagógicos diversificados e que considerem o indivíduo em sua individualidade é com certeza mais inclusiva. “O outro invisível passa a ter a chance, neste quadro, de ser visibilizado. Quando quem era invisível passa a ser visível, há maior possibilidade de alteração nos rumos do destino de ambos: do que estava invisível e daquele que o invisibilizava” (CORREIA, 127, 2015).

Os que normalmente não se encaixam na sistema educacional e, em parte, compõem os dados estatísticos de evasão escolar são frutos de uma educação que não é para todos, mas apenas para aqueles detentores de uma inteligência técnico e linguística, que são as mais valorizadas no contexto tradicional de ensino, fato este comprovado pela configuração do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que vigorou, até 2018, com a verificação de aprendizagem dos alunos apenas no tocante às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além do que, por se tratar de uma avaliação padronizada, e não individualizada, o SAEB não se qualifica como uma das melhores formas de análise da educação básica brasileira como um todo.

A parte diversificada do currículo nacional, que inclui o estudo das artes e da cultura, deve ser avaliada de forma diferente, considerando todas as variantes das regiões geográficas do Brasil e todas as peculiaridades das suas disciplinas abrangidas. Não se pode medir, em um teste objetivo, a qualidade de programas sociais desenvolvidos pela escola para a valorização da cultura local e o seu impacto nos estudantes, por exemplo.

Por fim, duas indagações são geradas ao término da leitura de todo o trabalho. A primeira é: há um diálogo e uma compatibilidade entre as pedagogias alternativas e as expressões legais, incrementando o referencial normativo do Direito à Educação Artística e Cultural? A resposta se extrai ao longo do trabalho, por meio da observação de casos principalmente. Percebe-se que há de fato uma coerência entre o direito previsto e as doutrinas pedagógicas detalhadas, demonstrando que a introdução das mesmas na prática escolar potencializa uma maior concretização do Direito à Educação Artística e Cultural.

A segunda indagação, por sua vez, é: há instrumentos capazes de avaliar a adequação entre as normas analisadas e as pedagogias aplicadas em sala de aula? Observa-se que não há. E essa constatação revela que a falta de medidas administrativas eficientes para apreciar a aplicação ou não do Direito à Educação Artística e Cultural na educação nacional pode ser uma das causas da não concretização do mesmo na maioria das escolas brasileiras. Talvez a verificação da quantidade de projetos e concursos culturais desenvolvidos pela escola, em conjunto com uma análise qualitativa, poderia servir como um método de exame da concretização desse direito. Ademais seria interessante uma bonificação extra para as escolas que se destacarem nessa perspectiva, pois geraria um incentivo maior para o contínuo trabalho cultural e artístico nas instituições escolares

REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.
- ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de.; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, p. 234-246, 2016. ISSN 1982-7199.
- ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em Formas a Pedagogia Waldorf**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 147. 2010.
- BEZERRA, Fabio. **Legado de Transformações - Educação pela Cultura (Comunicação Pessoal)**. Instituto Alpargatas. João Pessoa. 2019.
- BORGES, M. Creusa de Araújo. O Direito à Educação na Normativa Internacional de Proteção dos Direitos Humanos e sua Regulação no Ordenamento Jurídico Nacional: Análise Preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, S. **Encontro de Internacionalização do CONPEDI**, vol. 3, p. 219-234, Madri, 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em jan 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.html>>. Acesso em jan 2019.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador: Contributo para a Compreensão das Normas Constitucionais Programáticas**. Coimbra, 1994.
- CARBONELL, James. **Pedagogias do Século XXI: Bases para a Inovação Educativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.
- CARVALHO, Maria João De. Paulo Freire: a Construção da Escola Democrática a partir da Decisão. **Revista Brasileira de Política Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, p. 441-454, set/dez 2009.
- CORREIA, Marcus Orione Gonçalves. Interpretação dos Direitos Fundamentais Sociais, Solidariedade e Consciência de Classe. In: Ana Paula Magenis Pereira, C. G. T. P. B. C. W. S. J. G. C. D. F. F. C. R. O. G. C. L. M. R. P. **Direitos Fundamentais Sociais**. 2ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- DEWEY, John. **The School and Society: Being Three Lectures**. 1ª. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1899. Disponível em: <<https://archive.org/stream/schoolsociety00deweuoft?ref=ol#mode/2up/search/arts>>. Acesso em fev 2019.
- DIREÇÃO DA EMEF DESEMBARGADOR AMORIM E LIMA. História. **Site da EMEF Desembargador Amorim e Lima**. Disponível em: <<https://amorimlima.org.br/institucional/31-2/>>. Acesso em fev 2019.

ELLIOTT, Scott. IPS Says It Wants School Board's Blessing for Move Toward More Freedom for Schools. **Site of Chalkbeat**, 2015. Disponível em: <<https://www.chalkbeat.org/posts/in/2015/10/20/ips-says-it-wants-school-boards-blessing-of-move-toward-more-freedom-for-schools/#.VjK2HqKLDbM>>. Acesso em mar 2019.

BEZERRA, Fabio. **Legado de Transformações - Educação pela Cultura**. Instituto Alpargatas. João Pessoa, 2019.

FERRARI, Márcio. Célestin Freinet, o Mestre do Trabalho e do Bom Senso. **Site da Nova Escola**, 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>>. Acesso em fev 2019.

FEWB. Nome Waldorf. **Site da Federação das Escolas Waldorf no Brasil**. Disponível em: <<http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/Norma-Waldof.php>>. Acesso em: mar 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GARDNER, Howard. Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas. 1ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard.; MORAN, Seana; CHEN, Jie.-Qi. **Inteligências Múltiplas ao Redor do Mundo**. edição digital. ed. Porto Alegre: Penso, 2010.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAVATÁ, André et al. **A Volta ao Mundo em 13 Escolas: Sinais do Futuro no Presente**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. 288 p. Disponível em: <http://educacao.web757.kinghost.net/?page_id=2376>. Acesso em mar 2019.

GUTTENHÖFER, Peter. Salvando a Infância: um Memorando para a Pedagogia do Fazer. **Escritos: Revista de Ciências Humanas**, Curitiba, v. 9, p. 81-85, jan/jun 2013. ISSN 1807-2038.

IBGE. PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano. **Site do IBGE**, 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano>>. Acesso em abr 2019.

INEP. Sobre o Saeb. **Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/presskit_saeb2017.pdf>. Acesso em mar 2019.

KINCHELOE, Joe L. **La Pedagogía Crítica en el Siglo XXI: evolucionar para sobrevivir**. In: McLAREN, P.; KINCHELOE (Ed.). *Pedagogía Crítica: de qué Hablamos, dónde Estamos*. Barcelona: Graó, 2008. p. 25-69.

MEC. Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. **Site do Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas>>

noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em abr 2019.

NAEP. Assessments. **Site of National Assessment of Educational Progress**. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/assessments/>>. Acesso em mar 2019.

NAEP. How do States Join? **Site of National Assessment of Education Progress**. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/statejoin.aspx#>>. Acesso em mar 2019.

PIB. Órgão Indigenista Oficial. **Site dos Povos Indígenas no Brasil**, 2010. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/%C3%93rg%C3%A3o_Indigenista_Oficial>. Acesso em fev 2019.

RASMUSSEN, Bruna. Educação Fora da Caixa: Conheça Escolas Onde o Aprendizado Vai Muito Além da Lousa e do Caderno. **Site da Hypeless**, 2015. Disponível em: <<https://www.hypeless.com.br/2015/01/como-iniciativas-de-educacao-inovadoras-buscam-transformar-o-ensino-no-brasil/>>. Acesso em fev 2019.

RODRIGUES, Letícia Gomes. **Um estudo sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas**. Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 14. 2015.

RUDALEVIGE, A. The Politics of No Child Left Behind - Lessons from the Clinton Years [..]. **Education Next**, Cambridge, MA, 2003. 8.

SAPIO, Gabriele. A LDB E A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA DE 1988: OS DOIS PILARES DA ATUAL LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NACIONAL. **E-Revista Aprobato**, Belo Horizonte, novembro 2010. Disponível em: <http://www.iunib.com/revista_juridica/2010/11/19/a-ldb-e-a-constituicao-brasileira-de-1988-os-dois-pilares-da-atual-legislacao-educacional-nacional/>. Acesso em jan 2019.

SAPUCAIA, Rafael Vieira Figueiredo. O modelo de regras e princípios em Robert Alexy. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 93, out 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10552>. Acesso em mar 2019.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Maria Cristina Amaral da Silva; GASPARIN, João Luiz. A SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA. **Navegando pela história da educação brasileira - 20 anos de Histedbr**, Campinas: HISTEDBR, 2009.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

STEINER, Rudolf. **O Estudo Geral do Homem: Uma Base para a Pedagogia**. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, A Arte da Educação v. 1, 2015a.

STEINER, Rudolf. **Metodologia e Didática**. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, A Arte da Educação v. 2, 2016.

STEINER, Rudolf. **Discussões Pedagógicas**. 2^a. ed. São Paulo: Antroposófica, A Arte da Educação v .3, 2015b.

UNESCO. **Convenção da UNESCO para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural**. 1972. Disponível em <<http://whc.unesco.org/archive/convention-pt.pdf>> Acesso em jan de 2019;

UNESCO. **Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial**. 2003. Disponível em < <https://ich.unesco.org/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>> Acesso em jan de 2019;

UNESCO. Educação inclusiva no Brasil. **Site da UNESCO**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/#c1097905>>. Acesso em mar 2019a.

UNESCO. História Geral da África. **Site da UNESCO**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/>>. Acesso em mar 2019b.

UNESCO. Projeto Ensinar Respeito por Todos no Brasil. **Site da UNESCO**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/teaching-respect-for-all/>>. Acesso em mar 2019c.

APÊNDICE A

Entrevista realizada com o dr. Berivaldo Araújo, transcrita na íntegra:

1 - Falar um pouco sobre você. Sua formação acadêmica e profissional, onde trabalha, seu cargo e suas funções.

Meu nome é Berivaldo Araújo, na empresa Alpargatas há 18 anos, entre eles, 16 anos na área de Responsabilidade Social Empresarial, como Diretor Executivo do Instituto Alpargatas. Minha formação é Psicologia, Administração de Empresas e Direito, 6 Especializações e Doutorado em Psicanálise em Educação e Saúde. Apaixonado pela educação, Professor com muito orgulho.

2- Qual(is) projeto(s) você desenvolveu ou ajudou a desenvolver na área de educação artística e cultural dentro de escolas?

Fui responsável pela fundação do Instituto, em 2003. Criei no IA três programas edificantes, que são os guarda-chuvas do braço social da Alpargatas, como o é denominado e atendem ao foco de atuação do Instituto, contribuir para melhoria da educação pública. O Instituto Alpargatas é uma OSCIP, com CNPJ próprio e atuação em todos estados onde a Alpargatas tem unidade fabril e ou de negócio.

Seus principais Programas são: Programa de Educação pelo Esporte, Programa de Educação pela Cultura e o Programa de Voluntariado Corporativo.

Todos os programas reforçam a missão do IA de contribuir para a melhoria da educação de crianças, adolescentes e jovens, de 7 a 29 anos, por meio do esporte e cultura, nas comunidades onde a Alpargatas atua.

3- Quais conclusões, em relação à burocracia administrativa, aos fundamentos legais que embasaram os projetos, à evolução da escola como um todo e de cada um dos estudantes, que você tirou ao final dessa(s) experiência(s)?

Temos experiências fantásticas, inclusive de sucesso da parceria público-privada. Números relevantes de atendimentos e investimentos aplicados à melhoria da educação pública. Contribuições incisivas à políticas públicas para a educação e um grande legado de investimento em formação continuada de professores e profissionais da educação. Relevantes benefícios deixados a comunidade escolar à base das leis 10.639/08 e 11.645/10, que trata da obrigatoriedade da inclusão do conteúdo sobre a história afro-brasileira e indíodescendente. Práticas efetivas de reconhecimento de professores de todos os componentes curriculares, gestão e alunos Nota 10, que se destacam por suas práticas docentes criativas e inovadoras, gestões edificantes e melhoria na aprendizagem, frequência e disciplina de alunos, alinhadas disseminação dos ODS e promoção da agenda 2030, destacadas publicamente pela participação em prêmios. Temos ainda um legado de um movimento de escola aberta, viva e uma educação transformadora que empreende por meio da integralidade de saberes, inclusão, diversidade ampla, cultura de paz e multiculturalidade, um aumento efetivo da participação dos pais e comunidades nas atividades das escolas no papel de empreendedorismo e empoderamento desses atores como ser único e individual na forma de aprender e ser cidadão.

Os programas são sistematizados e foram medidos e avaliados por numa métrica que inclui uma matriz de marco lógico que permite a visibilidade das ações, a efetividade e grau de contribuição deixado a todos os atores que participam, executam e viabilização essa ação.

4- Qual hoje sua visão sobre uma maior inserção de atividades artísticas e culturais dentro das escolas? Acredita que tem mais prós do que contras ou vice-versa?

Hoje, nos municípios onde implantamos os programas de educação pela cultura, percebe-se a sua abrangência e a fomentação de pressupostos e saberes que afloram desse trabalho, que transforma o modo de ensinar dos educadores e de aprender dos educandos numa ciranda de integralidade de saberes e transposição de conhecimentos. Vencemos muitas barreiras iniciais, entretanto logo a riqueza do programa norteou a qualificação empreendedora da pedagogia de projetos e da metodologia eficaz, onde os saberes fluem das diversas áreas conduzidas pela mediação dos educadores quem ensinam numa troca, onde o aprender é objetivo da prática e não emana de um ritual formatado na concepção pedagógica de sala de aula, os saberes estão em todo lugar e não se separa base comum curricular de base complementar, todo esse movimento acontece ao mesmo tempo, junto e misturado e valoriza todas as experiências do dia a dia cultural e individual de cada ser.

5- Você acha que na educação pública atual, o Direito à Educação Artística e Cultural é efetivado? Mencione alguns elementos que facilitam ou dificultam a efetivação desse direito.

Ainda não. Precisamos evoluir muito. Onde parcerias como esta do IA, viabiliza ações pertinentes a essa instância e possibilita aprendizados diferenciados e diversos, a partir das necessidades de cada sujeito enquanto indivíduo único e cidadão, essa oportunidade provou para que veio e o quanto a escola deixa de ser um rito de obrigatoriedade para uma ato prazeroso de busca do saber, traçando a aprendizagem e forma de coletar o saber como um processo de autoconhecimento entre quem ensina e quem aprende. A manutenção de propostas ultrapassadas em formato de conhecimentos demandados de conteúdos estereotipados e dirigidos em formato de quem ensina é o professor e quem aprende denomina-se de aluno, desconhece o saber em sua forma ampla e aprendiz em seu potencial de autodesenvolver-se em sua integralidade única.

APÊNDICE B

Entrevista realizada com Fábio Bezerra, transcrita na íntegra:

1 - Falar um pouco sobre você. Sua formação acadêmica e profissional, onde trabalha, seu cargo e suas funções.

Graduado em Administração e Direito, Mestre em Gestão e Avaliação de Desenvolvimento. Experiência em avaliações de programas educacionais executados por Institutos e Fundações, planejamento de políticas públicas educacionais em parceria com secretarias de educação institutos e fundações, avaliação de programas educacionais para refugiados executados por agência da ONU e parceiros.

Atualmente é co-fundador e Diretor da Minds for Development, onde lidera consultorias de planejamento e avaliação de programas e políticas públicas.

2. Você considera a inserção de atividades artísticas e culturais no cotidiano escolar como algo supérfluo? Quais potenciais benefícios ou prejuízos você visualiza?

Na educação cultural, as crianças e os jovens aprendem a refletir sobre a sua própria cultura, a cultura dos outros e a cultura em geral. E, em princípio, esta capacidade de reflexão é treinada de muitas formas diferentes: pode ser através do jornalismo, por exemplo, ou através da história, mas também através da arte. Penso que a arte é uma de muitas formas de autoconsciência, autoconsciência cultural, mas também filosofia, ciência e ainda, por exemplo, aulas de cidadania. Todas estas formas de reflexão formam em conjunto a educação cultural e isso também explica desde logo por que razão é tão difícil, porque é claro que a autoconsciência no contexto da Europa é extraordinariamente diversa. É muito importante ensinar isto às crianças porque as ajuda a crescer e a funcionar numa cultura que não tem uma identidade clara pronta para elas. Uma das razões por que a educação cultural não tem neste momento digamos, um currículo contínuo mais ou menos linear ao longo do ensino primário e secundário é porque há muito tempo que não é pensada como um todo em si.

3- Você acha que no atual contexto da educação pública, o Direito à Educação Artística e Cultural é efetivado? Mencione alguns elementos que facilitam ou dificultam a efetivação desse direito.

Em um país marcado pelo racismo e discriminação, em que movimentos negros resistem e reivindicam maior visibilidade e oportunidade, atitudes preconceituosas são comuns, inclusive por parte de professores, muitos deles evangélicos, no ambiente escolar. Apesar do que determina a Lei 10.639/03, que estipula o ensino de história e cultura africana afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país, em muitas salas de aula ainda persistem a não abordagem desses conteúdos o que contribui para a perpetuação de estereótipos do povo negro e o apagamento e/ou embranquecimento de grandes figuras negras, como Machado de Assis.

Embora perceba-se uma legitimação do ensino das culturas de matriz africana baseados em princípios como valorização e respeito, prevalece a lógica da exotização na hora do ensino das culturas africana e afro-brasileira por parte de muitos professores, ao abordarem esses assuntos em sala de aula. Tais conteúdos são postos de forma essencializada e folclorizada.

Também são evidentes que os discursos dos docentes apresentam uma dicotomia entre religião e cultura, além da tendência a um ocultamento de temáticas ligadas às religiões de matriz africana. Essa situação acaba indo de encontro ao que é determinado pela Lei 10.639/03, que estipula o ensino de história e cultura africana afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o país.

Creio que estas dificuldades e outras (falta de métodos e técnicas de inclusão das temáticas culturais e artísticas integralmente nos currículos) são em grande parte fruto da inexpressiva capacitação dos docentes para o ensino cultural e artístico. Falta-se sensibilização e conhecimento técnico, espaços e materiais, o que favorece o esmorecimento dos menos interessados. Nesse cenário, programas como o Educação pela Cultura destacam-se em seus resultados por mobilizarem os atores escolares para alteração do status quo, saída da zona de conforto, em busca de soluções inovadoras. A criatividade para planejar e competência para executar são possíveis devido ao preparo técnico prévio garantido pelas formações.

APÊNDICE C

Entrevista realizada com Isadora Brasil, transcrita na íntegra:

1- Falar um pouco sobre você. Sua formação acadêmica e profissional, onde trabalha, seu cargo e suas funções.

Me chamo Isadora Brasil, tenho 30 anos e sou de Recife/PE. Sou formada em Licenciatura em Pedagogia e tenho mestrado em Ensino das Ciências, com foco no ensino da matemática. Na minha graduação, fui estagiária na rede municipal do Recife e também participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, além de participar de vários eventos, seminários e congressos de educação. Também desenvolvi atividades no Laboratório Científico de Aprendizagem, Pesquisa e Ensino - Lacape, espaço de pesquisa e ensino na área de Matemática.

Atuei na rede particular de ensino, na Educação Infantil, como professora e coordenadora pedagógica. Fui técnica educacional na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, na coordenação de Educação Infantil, atuando na formação continuada de professores das redes municipais do Estado de Pernambuco. Atualmente, sou consultora Unicef - Recife e coordenadora do Programa Educação Integrada, programa realizado pela secretaria de Educação do Estado. Além de atuar nas ações e capacitações do Selo Unicef.

2- Qual(is) projeto(s) você desenvolveu ou ajudou a desenvolver na área de educação artística e cultural nas escolas?

Me recordo de um projeto em que exploramos releitura de obras e trabalhamos com Romero Britto, com crianças da Educação Infantil.

3- Quais conclusões, em relação à burocracia administrativa, aos fundamentos legais que embasaram os projetos, à evolução da escola como um todo e de cada um dos estudantes, você tirou ao final dessa(s) experiência(s)?

Foi uma experiência muito legal, pois fizemos um projeto que as crianças estava no centro do processo de aprendizado, onde foi possível que eles conhecessem o autor, sua história, cultura e suas obras, além de serem estimuladas a produzirem suas obras, explorando sua criatividade e de acordo com suas experiências.

Foi uma experiência rica em aprendizado, mas foi algo pontual voltado para para uma turma da escola.

4- Você considera a inserção de atividades artísticas e culturais no cotidiano escolar como algo supérfluo? Quais potenciais benefícios ou prejuízos você visualiza?

A inserção de atividades artísticas e culturais no cotidiano escolar é extremamente IMPORTANTE, pois traz benefícios para formação integral do aluno, uma vez que podemos refletir os aspectos culturais a partir do cotidiano dos alunos, além de outros benefícios como: estimular o raciocínio lógico e cognitivo dos alunos, melhorar a capacidade de expressão, auxílio no processo de alfabetização, entre outros.

5- Você acha que no atual contexto da educação pública, o Direito à Educação Artística e Cultural é efetivado? Mencione alguns elementos que facilitam ou dificultam a efetivação desse direito.

Acredito que o direito a educação artístico e cultural não seja efetivado de fato, devido à falta de conhecimentos e/ou à pouca importância que é dada aos aspectos culturais.